République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Ecole Doctorale Algéro -Française de Français

Antenne ouest

Université d'ORAN

Mémoire

Pour l'obtention du Diplôme de Magistère de Langue Française

Option

Didactique du Français Langue Etrangère

Intitulé

L'interaction verbale et la communication orale dans les classes de langue

Cas de la 1ère année secondaire

Présenté par : *Sous la direction*
de
Mme *YAZID Nadjet* *Mme Aicha BENAMAR*

Jury

Président *MEBARKI.B* *M.C l'université d'Oran*

Directeur : Mme Aicha BANAMAR *M.R CRASC. Oran*

Examinateurs : GHELLAL. A *M.C Université d'Oran*

Soutenu le 16 mars 2011

Dédicaces

A L'âme de mon défunt père

A celle qui symbolise l'amour et l'affection, Ma mère, qui n'a jamais cessé de prier pour moi.

Amon fils Rayen Med Nadir, ma raison de vivre

A mon époux, Mokhtar, pour sa patience et sa compréhension.

A mes sœurs, qui m'ont été d'une grande compassion, Khadija, Naima et Soumia, et leurs époux.

A mes frères et surtout Boumedien qui a toujours été là pour moi.

A mes neveux et nièces, particulièrement Marwan, Dounya et Hadil .

A mes amis : Aicha, Mokhtaria, Latifa , Yasmine ,Fatom qui m'ont beaucoup aidé.

Je dédie cet humble travail.

Remerciements

Je remercie,
En premier lieu mon directeur de recherche Mme Ben Amar Aicha .

Mme Sari qui a fait preuve de compréhension l'égard de tous les étudiants du groupe de magistère.
Mr Saddek qui a su m'encourager et m'orienter.

Mr Mekkhenter. A, pour son aide.

Mr Houari. Ahmed qui a bien accepté de m'aider dans la saisie de ce travail.

En fin je remercie à titre particulier ma mère, mon conjoint, toute ma famille et Aicha qui ont su me soutenir par leurs bienveillance continue.

Sommaire

Introduction

Ils sont là, entre trente et quarante élèves dans les classes du secondaire, tous différents les uns des autres. Les situations d'apprentissage conçues pour eux les invitent à des activités interactives qu'ils réalisent souvent avec de nombreuses difficultés. Ce que tout observateur peut remarquer c'est la passivité de la plupart vis-à-vis de « la chose scolaire » et le manque d'intérêt pour le travail de classe.

L'enseignement/apprentissage en tant que processus sous-entend une modification du comportement de l'élève[1]. En interagissant avec d'autres, dans le groupe-classe, il construit son savoir et développe ses compétences. Le travail effectué par l'apprenant[2] au cours d'une interaction en langue étrangère laisse des traces d'ordre déclaratif dans sa mémoire à long terme. Ces traces peuvent être considérées comme déclaratives dans la mesure où elles ne peuvent pas en elles-mêmes générer des actions verbales[3]. Et c'est à partir de ces savoirs déclaratifs activés en mémoire à long terme et à l'aide de procédures générales de résolution de problèmes[4], que l'apprenant construit, en mémoire de travail, des règles procédurales permettant la mise en œuvre d'actions verbales destinées à la compréhension et à la production

Notre réflexion s'inscrit dans une perspective sociocognitive de l'apprentissage linguistique, qui implique, d'une part, une conception communicative cognitive de l'apprentissage où on cherche non seulement à considérer la communication comme l'objet de l'apprentissage en tant qu'instrument de l'action humaine mais aussi à la traiter comme une action en elle-même en prenant en compte sa dimension cognitive.

---

[1] Et par là une modification de son statut : il devient apprenant autrement dit acteur de son savoir

[2] Elève actif, acteur de son savoir

[3] Le savoir déclaratif est composé de tous les faits qu'on a emmagasinés en mémoire. S'agissant de l'apprentissage de LE, il comporte des données accumulées lors d'expériences directes de communication en LE, des savoirs métalinguistiques sur la LE issus d'un enseignement-apprentissage formel (input grammatical), et des savoirs langagiers relevant de la maîtrise d'autres langues, notamment la langue maternelle de l'apprenant

[4] telles que l'inférence et l'analogie

Nos préoccupations se cristallisent sur les dysfonctionnements qui perturbent les activités orales en classe, des difficultés que rencontrent les élèves en production orale, des démarches d'enseignement/apprentissage et des dispositifs employés pour l'acquisition de compétences langagières spécifiques en réception et en production ainsi que ceux utilisés dans la construction et l'organisation des séances de travail de la production orale.

Au-delà des aménagements apportés, depuis 2003, aux programmes scolaires, il reste que la pratique de l'apprentissage de la langue orale pose un problème considérable, dont le malaise se ressent au niveau de la micro-structure scolaire. La question est de savoir s'il s'agit de repenser (institutionnellement) la reconfiguration disciplinaire de l'oral. En effet, même si elle est désignée comme une activité d'expression orale, il reste qu'elle est étudiée en tant qu'objet d'étude[5]. L'objectif assigné de l'apprentissage de la langue vise donc la seconde fonction de l'oral en tant que moyen de communication.

Dans cette perspective, notre recherche s'intéresse aux choix des dispositifs didactiques adéquats pour la réalisation de la compétence langagière communicative. La question centrale est de savoir « q*uelles sont les activités susceptibles de conduire à une véritable communication, dans le contexte qui est le nôtre* ?» C'est une des questions que se posent les didacticiens du français langue étrangère, particulièrement depuis le tournant communicatif dans les années 1970, considérant la langue comme un instrument de communication, un instrument d'interaction sociale. C'est-à-dire qu'au delà des règles de la langue (la grammaire) il est nécessaire de connaître les règles d'emploi pour pouvoir communiquer. Dans cette perspective nous pouvons formuler l'hypothèse que ce qui permet à un élève d'apprendre ; de construire des savoirs, ce n'est pas la maîtrise d'un système linguistique particulier, mais l'utilisation du langage particulier, mais l'utilisation du langage dans ses fonctions cognitives.

[5] Où la parole et l'expression de l'élève reste largement minoritaires par rapport à celle de l'enseignant

Notre travail vise l'étude de l'interaction et son impact sur la communication dans l'apprentissage du français. Dans le premier chapitre, nous proposons une explicitation et une mise en relation des concepts et notions issus des principaux domaines qui ont servi à la mise en place de notre dispositif expérimental.

Le second chapitre présente le cadre méthodologique à partir de la problématique soulevée et des hypothèses de recherche formulées.

Le troisième chapitre est consacré à la proposition des activités palliatives.

Les premiers hommes découvrirent, émerveillés, que les borborygmes qu'ils émettaient, pouvaient être modulés en signes vocaux distincts, reproductibles et surtout identifiables par tous les membres du clan. Les premiers mots naquirent alors pour symboliser une pensée encore toute rudimentaire et exclusivement tournée vers le fonctionnel. Langage et pensée évolueront en étroite corrélation et porteront l'homme au sommet de l'évolution. L'écriture qui symbolisait le langage, fut pour beaucoup de peuples le vecteur principal de l'accumulation civilisationnelle. Avec l'advenue des textes sacrés, il s'ensuivit un prestige inestimable pour la langue écrite qui relégua la langue orale dans la sphère strictement vernaculaire des échanges quotidiens.

Sans que nous nous rendions compte ; nous passons généralement plus de temps à « communiquer » qu'à manger ou à dormir. La communication est l'une des activités maîtresses du monde actuel. Là où elle échoue, une guerre peut éclater. Quand elle réussit, elle rapproche peuples et individus par la compréhension réciproque et l'amitié. D'importantes industries, comme celles de la radio, de la télévision, du cinéma et du téléphone, ont été créées pour faciliter, développer et utiliser pleinement les différentes formes de communication. Mais qu'est ce qu'au juste la communication ? C'est une notion difficile à cerner et à définir, tant sont multiples ses formes et ses réalisations.

Selon Joseph, A. De Vito(1993) : » *Il y a communication lorsqu'on émet ou on reçoit les messages et lorsqu'on donne une signification aux signaux d'une autre personne* »[6] le transfert de l'information est fait au moyen d'un message qui a reçu une certaine forme qui a été codé.

Pour Baylon. C et Mignot. X la communication ne se borne pas à une transmission de l'information entre deux personnes, communiquer *:*
« c'est établir dans différents buts, avec autrui dans différentes motivations »[7]

Dans une salle de classe, il est important de déterminer deux types de

[6] DE VITO . A, Joseph, *les fondements de la communication humaine*, Gaêtan Morin éditeur ; Québec ; 1993 ;p75
[7] BAYLON. C et MIGNOT. X, *La communication,* Nathan éditions, 1999.p52

communication : la communication « outil » ou scolaire qui assure le bon déroulement d'une leçon et la communication « sociale » qui permet de s'exprimer librement sans contrainte de thème ou de cadre.[8] (1) *(Weiss, 1992)*

Nous pouvons aussi s'intéresser à la communication dans une perspective didactique ; les pédagogies renouvelées, notamment du français, prennent la communication comme soit:" *un objectif de maîtrise à développer "(Perrenoud, 1996)*[9] *, soit:" comme un moyen d'acquérir d'autres connaissances* "(Martin, 1991)[10]

La communication didactique se présente comme une communication " bien sage ", mise au service des finalités visées par l'enseignement.

L'entrée par la didactique ou par la pédagogie postule que la communication est une bonne chose, une chose maîtrisée par le maître, une chose à développer chez les élèves du point de vue de leurs compétences et à utiliser sciemment et de façon optimale par l'enseignant.

L'enseignement du français langue étrangère s'intéresse à la communication de façon générale et aux types de communication de façon particulière car c'est sa finalité majeure. Nous distinguons deux types de communication échangée : la communication verbale et la communication non verbale.

Est dite non verbale une communication basée sur la compréhension implicite de signes non exprimés par le langage concrètement. C'est une façon consciente ou pas de s'exprimer. Nous faisons généralement appel au gestuel dans ce cas.

Est dite verbale la communication utilisant le verbe, la voix humaine on parlera alors de communication orale.

Le langage articulé est une forme de la communication verbale faite de signes linguistiques qui confèrent un corpus appelé langue ; dans ce cas de figure le

---

[8] WEISS , J. *Enseigner la communication, un défi*, Neuchâtel, IRDP, 1992.
[9] PERRENOUD , Ph., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1994, 3e éd.1996.
[10] MARTIN, D., « Communiquer pour apprendre, c'est faire de l'oral à plein temps », Paris, Delachaux et

français langue étrangère[11]avec ses deux codes : oral et écrit.

Pour le sens commun, oral et écrit sont très faciles à différencier. L'oral se distingue par: la production vocale, la réception auditive, 1'immédiateté et la quotidienneté des thèmes et des situations et la tolérance voire le relâchement de la norme linguistique. L'écrit serait alors caractérisé à l'inverse par: la production graphique, la réception visuelle, la permanence des thèmes et des situations voire leur universalité et la rigidité de la norme

Pourtant, cette distinction ne résiste guère à l'observation et à l'analyse scientifique car si la distinction par le canal était vraie, que penser d'un texte lu à haute voix ? Les thèmes et les situations peuvent être interchangeables. Deux scientifiques peuvent bien s'entretenir oralement de problèmes n'ayant qu'un très lointain rapport avec leurs préoccupations quotidiennes. Ne parlons pas d'érudits qui discuteraient de...littérature. La rigidité de la norme n'est pas un critère de distinction rigoureux. On peut très bien communiquer par écrit dans une langue à la norme relâchée et parler "comme un livre".

On voit donc bien que l'oral et l'écrit ont besoin de définitions et de critères de différenciation autrement plus rigoureux. C'est pour cela qu'il est nécessaire d'introduire de nouveaux paramètres, le paramètre "langue" à lui seul étant très insuffisant. Il faut réfléchir en termes d'acte de parole, de discours et de situation de communication.

---

[11] METELLUS. J, Voyage à travers le langage, *Ortho-Edition Isbergues(Nord)*, France.1996 ; p82

1. La communication :

La communication est l'acte d'établir des relations avec quelqu'un. Une bonne communication apporte le succès à une rencontre. Rencontrer l'autre, c'est lui parler, mais c'est aussi l'écouter. Pour communiquer, il est indispensable qu'il y ait un émetteur (ou destinateur) et un récepteur (ou destinataire), et qu'un message visuel ou sonore soit délivré du premier vers le second.
Pour établir une communication, le message doit être compréhensible pour le récepteur. Le message (ou signe) comporte toujours un signifiant et un signifié. Le signifiant est la forme utilisée pour transmettre le message : un dessin, un mot, un geste..., qu'entend ou que voit le récepteur du message. Le signifié est ce que représente le message transmis, ce qu'il veut dire. Pour qu'une communication soit réellement établie, il est donc impératif que le signifié soit compris par le récepteur.

Parmi la multitude de signes, certains signes sont utilisés par tous selon des conventions internationales. Ils ont une signification fixe. Les autres sont placés dans un contexte précis pour que leur signification se précise (par exemple, une citation). Ils ont alors une signification ouverte. Un même signifiant pourra donc revêtir plusieurs signifiés selon les contextes.

1.1. La communication orale :

Dans la communication orale, l'émetteur (ou locuteur) et le récepteur (ou iterlocuteur) sont en principe en présence l'un de l'autre. D'autres éléments sont ainsi importants : l'expression du visage, les gestes, les intonations de la voix... La grammaire est souvent peu élaborée. On utilise souvent des phrases juxtaposées, voire disloquées ou inachevées. Le vocabulaire est souvent familier. Ce qui marque avant tout la communication orale est sa spontanéité : la parole est vivante, inscrite dans le temps, sans modification possible au moment où on l'émet.

1.2. La communication écrite

Dans la communication écrite, le destinataire est éloigné. Le message doit donc être complet, achevé, lisible. La grammaire doit donc correspondre à l'usage correct, ainsi que la ponctuation et l'orthographe. Le vocabulaire est en général plus élaboré qu'à l'oral. Ce qui marque avant tout la communication écrite est le souci d'être compris du destinataire, à qui on ne pourra pas toujours expliquer une deuxième fois le message qu'on veut lui transmettre.

1.3. La situation de communication

Elle comprend le cadre spatio-temporel, l'identité des interlocuteurs, la position sociale (hiérarchie), et la situation psychologique et physique (fatigue, joie...) Pour Monique Peytard[12] *« si bulletins d'information, reportages sportifs radiodiffusés, annonces publicitaires, échanges téléphoniques, conférences, conversations, etc. sont des messages oraux qui ont une organisation discursive différente, ils possèdent néanmoins en commun des traits d'oralité qui les distinguent fondamentalement des discours écrits. L'oral se définit comme "un message produit par un enchaînement de phonèmes et perçu auditivement", le scriptural comme "un message produit par enchaînement de graphèmes et perçu visuellement"[13] L'oral suppose l'utilisation conjointe d'unités segmentales et de traits prosodiques; sa linéarité empêche, sauf dans les cas où la parole est enregistrée, tout effacement de ce qui a été dit et tout retour en arrière; au cours d'un échange oral, l'attitude des locuteurs, leurs mimiques et leurs gestes apparaissent simultanément à la prise de parole et en complémentarité avec le verbal. Par ailleurs, certains éléments de l'environnement référentiel commun aux locuteurs (lieu et temps de l'échange, objets...) peuvent ne pas figurer explicitement dans le discours. Ainsi dans l'exemple suivant extrait d'une conversation entre un vendeur sur un marché et un de ses clients "ça ça ne bouge pas mais ça devient rouge" les référents de "ça" ne sont pas précisés parce que*

---

[12] In LEBRE-PEYTARD M., (1991). *Situations d'oral, 1991 ;* Paris, Clé International, p34/35

[13] Op. cit.

les objets (les pull-overs) sont sous les yeux des deux interlocuteurs. Dans le domaine du scriptural, l'absence de traits prosodiques est, en partie, compensée par la ponctuation qui permet d'isoler les unités d'un discours, mais la segmentation de l'écrit et celle opérée à l'oral par l'utilisation de traits prosodiques (en particulier les pauses) ne sont pas équivalentes. L'écriture, en outre, bénéficie de la dimension spatiale, inexistante à l'oral. Je préfère l'opposition oral versus scriptural à celle de français parlé vs français écrit*. Cette deuxième formulation tend en effet à assimiler l'oral à un* registre de langage*, marqué par une syntaxe relâchée, et à en faire le synonyme de français populaire. »*[14]

Il est clair que "la réalisation concrète de langue"[15] comporte en fait deux éléments principaux: "texte" et "situation". Ceux-ci sont en interaction profonde. Pensons à l'effet d'une mimique seulement sur le sens: Une personne parlant d'un met qu'on lui présente et qui s'écrierait "J'aime beaucoup" avec une mine souriante et la même phrase dite avec une moue de dégoût. Il est dès lors plus logique de parler de "*discours oral*" et de "*discours écrit* ". Le premier se caractérisant par l'improvisation et l'oralité. Le second par la préparation et la graphie. Les discours qui chevaucheraient les deux seraient des formes hybrides. Du fait de la spontanéité de l'oral, il y a très peu de distanciation du locuteur, ce qui le rend plus "transparent", il découvre facilement sa personnalité réelle.

Pour C. Boulanger et R. Etienne[16], les caractéristiques formelles du texte oral sont des:

a) phénomènes prosodiques: il s'agit essentiellement de l'intonation et du rythme.

b) phénomènes paralinguistiques: vocalisation, qualité de voix...

---

[14] LEBRE-PEYTARD M.,(1991). *Situations d'oral.* Paris, Clé International

[15] terme emprunté à C. BOULANGER & R. ETIENNE ; 1972 ; "*Le discours oral*"; Mélanges n°2; CRAPEL ; Nancy

[16]. Op. cit.

c) fragments et propositions mineures: le texte oral comporte une certaine proportion de fragments et de phrases inachevées et de propositions dites mineures, auxquelles manquent un ou plusieurs éléments de structure (sujet, prédicat etc.)

d) pauses: le texte oral est entrecoupé d'un certain nombre de pauses. Certaines d'entre elles sont inhérentes aux conditions de production du texte (pauses d'hésitation, de respiration etc.). D'autres sont purement fortuites (pause nécessaire pour allumer une cigarette).

e) Divers: le texte oral présente des répétitions, des parenthèses, des substitutions, des accumulations lexicales, des corrections etc.

f) caractéristiques sémantiques: celles-ci tiennent essentiellement au mode d'encodage du texte oral. L'information qu'il apporte est plus ou moins diffuse, plus ou moins précise, plus ou moins complète et s'organise d'une manière plus ou moins logique. »

De ce fait, le texte oral est « *un discours qui montre sa construction, à la différence* » du texte écrit « *qui se présente le plus souvent comme un produit fini* »[17] C'est pour cela que le discours écrit présente une grande cohérence et une grande cohésion alors que le discours oral présente de la cohérence mais pas beaucoup de cohésion s'il est analysé au niveau phrastique. Ceci conduit à distinguer deux grammaires, une de l'écrit et une de l'oral[18]

Cette distinction faite, la confusion entre l'enseignement-apprentissage de l'oral et celui de l'écrit devrait être levée. L'oral et l'écrit constituent deux domaines largement différenciés. Ils ne peuvent s'enseigner de la même manière et encore moins être mis au service l'un de l'autre.

Si on prend comme repère cette définition de la parole : *« La production orale est le comportement interactif d'un individu particulier intéressé par un*

---

[17] DEBAISIEUX J.M., (1997). *Pour une approche micro et macro du français parlé de la formation des enseignants en FLE.* Mélanges n°23, CRAPEL, Nancy.

[18] Voir à ce sujet F.VANOYE, J.MOUCHERON, J.P.SARRAZAC ; 1981 ; *Pratiques de l'oral* ; Collection U ; Editions Armand Colin ; Paris, P25.

enjeu dans des circonstances déterminées »[19], prendre la parole dans une situation donnée, nécessite de savoir encoder des énoncés intelligibles[20], produire les actes de paroles appropriés, composer des productions cohérentes[21], gérer l'interaction[22]

Laissons de côté les deux premiers aspects, pour lesquels on dispose de nombreuses solutions méthodologiques, pour constater que les deux autres (rhétorique et gestion de l'interaction) sont le plus souvent négligés. Les simulations, les jeux de rôle, les travaux de groupe, les débats mettent pourtant en jeu ces savoirs et savoir faire, mais on fait comme s'il allait de soi qu'ils étaient déjà acquis en langue maternelle.

Or, non seulement le transfert de ces compétences à l'utilisation d'une langue étrangère ne va sans doute pas de soi, mais encore il n'est pas du tout certain qu'ils soient effectivement acquis par les élèves dans leur langue maternelle. La meilleure preuve est que des stages de techniques d'expression, qui visent précisément ces savoirs et savoir faire, sont organisés à l'intention des adultes, cadres ou étudiants en fin d'études, dans leur langue maternelle! (…) Ces formations consistent en des activités d'observation, de prise de conscience et d'acquisition de critères, d'une part, et de mise en oeuvre dans des activités centrées non pas sur des contenus (de société, de littérature ou autre) mais sur la forme et les modalités de prise de parole.(…) Un enseignement plus efficace de l'expression orale dans les classes passe par une action au niveau des représentations sociales (image du français, représentations de ce qu'est apprendre une langue), au niveau des institutions

---

19 CARTON F. ; 1992 ; « *Les élèves ne parlent pas en classe* » (Résumé d'intervention); CRAPEL ; Nancy ;

20 Savoir-faire "phrastique" composé de connaissances lexicales, grammaticales, phonétiques et prosodiques.

21 Savoir raconter une histoire, décrire, mettre en valeur un argument, ordonner les idées, etc.

22 Travailler en groupe, échanger de l'information, s'adresser à un groupe, participer à une discussion, etc.

(systèmes d'évaluation entre autres), au niveau de la formation des enseignants, au niveau enfin de la recherche en didactique des langues »[23]

Pour expliciter davantage ces notions nous emprunterons encore ces caractérisations de l'expression orale à Carton et Duda [24]« La production orale constitue une forme de participation à la pratique sociale que représente le discours, le discours étant défini comme un comportement social réalisé de manière langagière (verbale et non verbale). (…)

C'est une activité interactionnelle : elle implique au moins deux partenaires, co-producteurs, ou dont l'un est producteur et prend en compte l'autre.

C'est l'activité d'un sujet social et psychologique non stéréotypé, non prévisible, non statique ; c'est donc une activité toujours plus ou moins idiosyncrasique. C'est une activité constructive, créatrice : la situation après le discours est différente de la situation avant le discours. C'est donc une activité "intéressée" : celui qui s'y engage le fait pour atteindre un objectif, c'est-à-dire pour changer la situation, par exemple se faire comprendre, se faire entendre, faire faire, faire avec autrui, établir des relations psycho-sociales, etc...

Le discours oral se pratique dans certaines conditions : en face à face ou à distance ; avec ou sans préparation ; avec des partenaires plus ou moins coopératifs ; en situation d'implication plus ou moins grande ; en des circonstances plus ou moins contraignantes ; avec une maîtrise plus ou moins grande des moyens appropriés, etc..

La production orale se réalise par la mise en œuvre stratégique et en temps réel de savoirs et de savoir-faire de différents types : phrastiques (lexique, grammaire,_phonétique, prosodie, mouvements gestes et mimiques,...) ; textuels (cohérence, cohésion,...) ; rhétoriques (argumentation) ; pragmatiques (gestion de

---

[23] CARTON F. , (1992). « *Les élèves ne parlent pas en classe* » (Résumé d'intervention); CRAPEL ; Nancy

[24] CARTON F. & DUDA R., (1988). *Production orale : comment mettre en place des stratégies d'enseignement apprentissage* » ; Mélanges pédagogiques n°18; CRAPEL ; Nancy

l'interaction, réalisation d'actes de parole,...) ; culturels (connaissance du monde, connaissance de l'autre et de son monde,...). »[25]

Au niveau cognitif, les mécanismes en œuvre en expression orale et écrite sont différents. A l'oral, quand on va s'exprimer, des réseaux de concepts sont d'abord activés, il y a mobilisation des représentations (ce qu'on sait sur la situation de communication et les formes linguistiques y afférent), puis on passe à la réalisation langagières des intentions de communication par la mise en mots des concepts (lexicalisation), on enchaîne alors les unités linguistiques en séquences (linéarisation).

« On considère généralement que les choix lexicaux et les opérations syntaxiques ne se font qu'exceptionnellement de façon consciente, d'où la nécessité pour le locuteur de contrôler après coup le résultat obtenu. Le sujet évalue le texte produit à la lumière des représentations qu'il a du but à atteindre (pour l'écrit, ces opérations de révision se font au cours des pauses).

Du point de vue des processus cognitifs, la différence entre la production écrite et la production orale tient essentiellement au facteur temps : l'encodage oral se déroule généralement dans le temps (bien que le discours oral puisse être plus ou moins préparé, sinon quelquefois rédigé d'avance), alors que, dans le cas de l'écrit, seul le produit final compte, son élaboration n'étant le plus souvent pas soumis à d'importantes contraintes de temps. C'est ainsi que les textes écrits sont le produit d'une construction plus consciente.

De façon fondamentale, l'écrit comporte une dimension grapho-motrice qui entraîne un débit beaucoup plus lent. Cette caractéristique comporte des répercussions sur le fonctionnement des processus conceptuels, lexicaux et syntaxiques, du fait que le locuteur doit conserver beaucoup plus longtemps en mémoire de travail les éléments à formuler. C'est une explication au phénomène de "surcharge cognitive" décrit par les spécialistes de l'expression écrite (Charolles, 1986, p. 12)

---

[25] CARTON F., DUDA R., (1988). *Production orale : comment mettre en place des stratégies d'enseignement apprentissage.* Mélanges pédagogiques n°18, CRAPEL, Nancy

: faute de parvenir à gérer en même temps toutes les composantes de l'acte d'écrire (activation de réseaux de concepts, lexicalisation, linéarisation, structuration textuelle en fonction de ce qu'il sait du type de texte à produire, cohérence, cohésion, production graphique), celui qui rédige a plus ou moins tendance à laisser de côté un ou plusieurs aspects (orthographe, prise en compte du lecteur, par exemple), ou à perdre des informations. Cette tendance dépend de son entraînement à rédiger qui a rendu plus ou moins automatiques les procédures à suivre. Par ailleurs, la lenteur de la production graphique a probablement pour effet d' "inhiber le mécanisme spontané des associations entre concepts et/ou items lexicaux" (Foulin et al, 1989 p. 11). »[26]

Il reste maintenant à l'enseignant de français à évaluer les productions orales des élèves. Il dispose de deux niveaux d'évaluation : le niveau linguistique et le niveau pragmatique. Le niveau linguistique permet de juger d'une production orale selon les critères d'intelligibilité, d'acceptabilité, d'aisance, de pertinence, de cohérence, de cohésion, de complexité, de longueur etc. Le niveau pragmatique évalue les qualités de rhétorique, d'interactivité, d'adaptation à la situation, à la culture etc.

Il nous semble quant à nous qu'un critère est particulièrement efficace pour rendre compte des caractéristiques d'une production orale, il s'agit du critère d'*aisance*. Selon Hilde Schmitt-Gevers que nous citerons assez longuement, il faut distinguer quatre degrés, du degré inférieur au « summum » de l'aisance dans l'expression en langue étrangère:

S'exprimer avec aisance : Un locuteur de ce premier degré d'aisance est capable de :

- encoder ses idées avec les moyens qu'il a déjà acquis (un vocabulaire réduit et des phrases toutes simples) sans qu'importent les fautes, les répétitions, les pauses,

---

CARTON F. ; 1995 ; « *L'apprentissage différencié des quatre aptitudes* » in *Didactique du Français Langue Etrangère* ; Marie-José Gremmo (dir). VERBUM P.U.N

les hésitations, les interjections, etc. Il peut même parler "petit nègre", car la non-aisance à ce premier niveau serait de se bloquer, voire se taire, faute de moyens.

- résoudre ses problèmes lexicaux en employant des descriptions, des paraphrases, des gestes, des mimiques, des dessins, voire des mots d'une autre langue étrangère.
- transmettre un message, malgré les fautes et les mauvaises prononciations et intonation.
- parler en tant qu'individu : le locuteur ne répète plus les phrases des exercices structuraux, mais crée son propre discours.
- parler sans complexes, sans se soucier de son expression défectueuse et sans avoir peur d'être ridicule.
- utiliser le vocabulaire de la langue étrangère parlée standard.
- parler de sujets quotidiens afin de survivre dans le pays étranger.

Parler avec aisance : comprend, outre les caractéristiques de "s'exprimer avec aisance", les éléments suivants :

- se sentir à l'aise dans son expression : le locuteur est sûr de lui, a confiance en lui et en son expression.
- parler par "habitude" : les mots et les constructions lui viennent sans qu'il doive réfléchir ni fournir trop d'effort. Il se fatigue de moins en moins en parlant la langue étrangère.
- penser dans la langue étrangère : il ne traduit presque plus de sa langue maternelle en langue étrangère.
- avoir une production proche d'une production naturelle : par exemple, s'il doit téléphoner à un ami étranger, le locuteur parle comme s'il s'exprimait dans sa langue maternelle, abstraction faite de la forme de sa production évidemment.
- construire des phrases cohésives, c'est-à-dire, créer des liens syntaxiques et lexicaux entre les différentes phrases en employant, par exemple, des subordinations. Il ne parle plus "petit nègre".
- posséder un style coulant : le locuteur fait moins de pauses et d'hésitations et a moins recours aux interjections ou aux allongements de syllabes que le locuteur

qui "s'exprime avec aisance". "Cela avance". Le débit est acceptable pour le récepteur.

- pouvoir parler de sujets plus difficiles que ceux de la vie quotidienne, par exemple, de sujets plus abstraits.
- pouvoir dire plus que l'essentiel sur un certain thème, pouvoir entrer dans les détails.
- pouvoir défendre son opinion.

Converser avec aisance : pour converser avec aisance, il faut améliorer le caractéristiques de "parler avec aisance" et posséder, de plus, une ompétence interactive. L'expression d'un locuteur qui "convers avec aisance" se rapproche de plus en plus de la production d'un locuteur natif.

- ne pas gêner le décodage par trop de fautes, répétitions, pauses hésitations, interjections ou allongements de sons ou de syllabes par une trop mauvaise prononciation, intonation ou accentuation par trop de bafouillages ou de phrases interrompues ou par l'accumulation de trop de détails. Le locuteur varie soi vocabulaire et peut recourir à des stratégies de compensation pour cacher ses quelques difficultés d'encodage. Ainsi, le récepteur qui ne perçoit plus les difficultés d'expression di locuteur ne s'irrite plus en l'écoutant.
- avoir un débit encore plus régulier que celui qui "parle avec aisance". Le locuteur ne marque presque plus de pauses ni d'hésitations à l'exception de celles qui sont linguistiquement permises ou dues à un manque d'idées. Il a un débit facile et peut même l'augmenter s'il le désire.
- pouvoir parler de sujets spécialisés.
- pouvoir raconter des histoires drôles.
- pouvoir "broder" sur un sujet : le locuteur peut parler longtemps sur un certain thème.
- pouvoir créer un récit cohérent, énoncer ses idées clairement, logiquement et intelligemment, bien construire son argumentation, ne pas sauter d'une idée à l'autre et ne pas perdre le fil. Ce locuteur est déjà un locuteur entraîné.

- pouvoir retenir l'attention de l'interlocuteur, par exemple, en créant une tension ou une gradation dans son récit.

- posséder une compétence interactive verbale aussi bien que non verbale (contact visuel, mimiques, gestes, etc.). Le locuteur peut, par exemple, prendre la parole ou répliquer immédiatement dans une conversation entre plusieurs interlocuteurs. Il est capable de présenter des arguments lors d'une discussion. En un mot, il interagit "normalement".

- pouvoir adapter sa langue et son registre à la situation et à l'interlocuteur

Avoir de l'aisance : si le locuteur veut avoir de l'aisance, il doit en plus avoir des capacités et une personnalité qui ont une influence psychologique positive sur son public. Il doit :

- parler comme un locuteur natif, c'est-à-dire se sentir aussi à l'aise dans son expression en langue étrangère qu'en langue maternelle.

- être loquace.

- posséder une voix attrayante, c'est-à-dire avoir une voix expressive, suffisamment forte, une bonne tonalité et parler sans nervosité.

- être cordial, mettre son public à l'aise.

- pouvoir ajouter une pointe d'humour à son propos.

- pouvoir s'adapter à toute situation et à tout interlocuteur tant en langue qu'en attitude.

- être reçu par son public, ne pas l'irriter, pas même par sa personnalité, et laisser une bonne impression. »[27]

---

[27] SCHMITT-GEVERS H., (1991). *La notion d'aisance dans la production et la réception orales en langue étrangère*. Mélanges N°21 ; CRAPEL ; Nancy.

2. L'interaction en classe

L'interaction est un échange communicatif que les différents participants appelés aussi « inter actants » exercent les uns sur les autres, un réseau d'influence mutuelles[28].

L'interaction dans l'enseignement du français langue étrangère est une communication dont *« l'échange verbal entre un sujet parlant qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et / ou réponse explicite ou implicite* »[29] Dubois .J(1973)

L'interaction est un des piliers de la didactique du français langue étrangère lors des savoirs enseignés, il s'agit de l'échange de la prise de parole entre l'enseignant et l'élève ou élève et élève dans le contexte scolaire. Jonnaert Ph et Vander Borht.C et al (2003), affirment que la relation didactique peut être considérée comme l'ensemble des interactions qu'entretiennent entre eux des élèves et un enseignant dans la réalisation d'une action finalisée à propos d'un contenu d'enseignement et d'apprentissage dans un cadre spatio-temporel déterminé, en général le cadre scolaire[30].

L'interaction est par définition « l'unité de rang supérieur ». Elle dépend du nombre et de la nature des apprenants, de l'unité de temps et des critères thématiques liés aux contenus de l'apprentissage.

Maingueneau témoigne de l'importance de l'interaction vis-à-vis de l'énonciation, il considère que : « *l'énonciation ne repose pas sur le seul énonciateur : c'est l'interaction qui est première »*[31]*(4)* .

*C*ela signifie que pour arriver à l'interaction, on a besoin de conjuguer non seulement les efforts de l'enseignant mais aussi ceux de l'apprenant, puisque « *c'est une situation de rencontre entre deux acteurs (…) c'est une action*

---

[28] PERRET –CLEMONT, A.N, *la construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* ; Armond Colin, Paris, 1996,p 67

[29] Dubois. J, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Lib. Larousse, 1973 ; p80

[30] JONNARET .Ph et Vander B ; *communiquer à l'oral* ; http://www.ac-nancy-metz.fr/enseign/languesLP/français /Profs/Docs/Oral/COral1.htm

[31] *M*AIGUENEAU.D, *les termes clés du discours*, Paris, le seuil ; « Mémo, 1996 », p36

commune de plusieurs individus»[32]. Clermont(1996*)*

L'interaction se caractérise par la souplesse dans la continuité, car :
« *pour qu'il ait à faire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel, modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture »*(2) Kerbrat-Orecchioni.C. (1998)[33]. Labov et Fanshel définissent l'interaction comme *« une action qui efface les relations de soi et d'autrui dans la communication face à face »*[34]*(3)*

Dans les interactions, il convient de donner la priorité aux épisodes adaptateurs. Les interactions du cours de langue sont constituées pour l'essentiel d'"épisodes adaptateurs" durant lesquels le professeur s'ajuste à la demande de l'élève et l'aide à mettre en œuvre une stratégie personnelle d'apprentissage. On tend ainsi à diminuer la fréquence des "épisodes inducteurs ", pendant lesquels c'est l'élève qui doit s'adapter au professeur. (ALTET M.)[35]

2.1. <u>Les types d'interaction</u>

a. <u>L'interaction non verbale et para verbale</u> :

Il est clair que les signes para verbaux et non verbaux jouent un rôle prépondérant dans toute communication humaine, le contexte scolaire est un des domaines de communication . Les expressions du visage, les inflexions de la voix, les gestes et autres mouvements corporels, sans oublier la façon de se maintenir ou de s'habiller, sont des indices particulièrement révélateurs de la personnalité, des croyances et des valeurs, ainsi que du statut social des locuteurs en présence aux cours de leurs échanges conversationnels (Birdwhistell, 1970) [36].

---

[32] PERRET –CLEMONT, A.N, la construction de l'intelligence dans l'interaction sociale ; Armond Colin, Paris, 1996,p 67
[33] KERBRAT-ORECCHIONI C.,op.cit, p29(p39).
[34] LABOV et FANSHEL cités par Trognon.A, Analyse interlocutoire, Ed. A. Colin, Paris, 1986, p32
[35] ALTET M.,La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques, PUF (coll. "Pédagogies d'aujourd'hui").Paris ; 1994

[36] BIRDWHISTELL, R. L. Kinesics and Context. Essay on Body Motion Communication. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.2002, p85

Le comportement non verbal inclue le rire ou sourire, les pleurs ou sanglots aussi expressions du visage, les changements les comportements non verbaux sont des indices principalement susceptibles de signaler des changements dans les relations interpersonnelles, et comme source de toute évaluation, opinion et jugement que forment les individus sur leurs interlocuteurs. Les émotions s'accordent sur la définition que proposent Markus et Kitayama (1994)[37], à savoir que les émotions sont « *un ensemble de scripts partagés socialement et composés de divers processus - physiologiques, subjectifs, et comportementaux* » .Faisant appel aux marqueurs verbaux l'apprenant fait intervenir à la fois le visage, la voix et les mouvements du corps. On souligne également que la colère, de même que la joie, fait partie des émotions les plus « sociabilisées » et que ces deux émotions sont aussi très extériorisées. Corrélativement, en effet, les gestes constituent un excellent indicateur de l'état de la relation. Les marqueurs para verbaux : c'est-à-dire la prosodique vocale. Mentionnons :

- L'intensité articulatoire : elle est liée au timbre de la voix (le chuchotement entre apprenant par exemple

> « *le principal système de communication à distance (…) la voix serait ainsi un signe fondamental du lien, en ce qu'il apparaît être le support idéal pour traduire par homologie notre distance psychologique et social à l'autre* »[38](Kerbrat-Orecchioni.C, 1998)

-Le débit ; il s'accélère ou ralentit en fonction de la relation entre les interactants. Il s'accélère en situation familière et ralentit en situation formelle.

- L'articulation des phonèmes

---

[37] MARKUS, H., KITMAYA, S. The cultural construction of self and emotion , 1994. p103
[38] KERBRAT-ORECCHIONI.C ; op.cit. P29.

b. <u>L'interaction verbale</u> :

parler, selon Kerbrat- Orecchioni, c'est échanger, et c'est changer en échangeant.[39]

La communication verbale sous tend une communication du type langagier, cette forme d'interaction engage différents acteurs de la conversation : on achète, on promet, on passe un contrat ; etc.

Il est indispensable d'évoquer en parallèle l'écoute qui se caractérise par la capacité de maître en relation ce qui est dit et ce qui (l'énoncé) et la mémoire

L'interaction verbale peut s'établir soit :

Dans le groupe classe : elle se caractérise par le rapport vertical interactif, la contrainte de ce type est l'effectif de la classe car il est difficile d'organiser une interaction dans tout les sens pour un nombre important d'élève. (figure.1.)

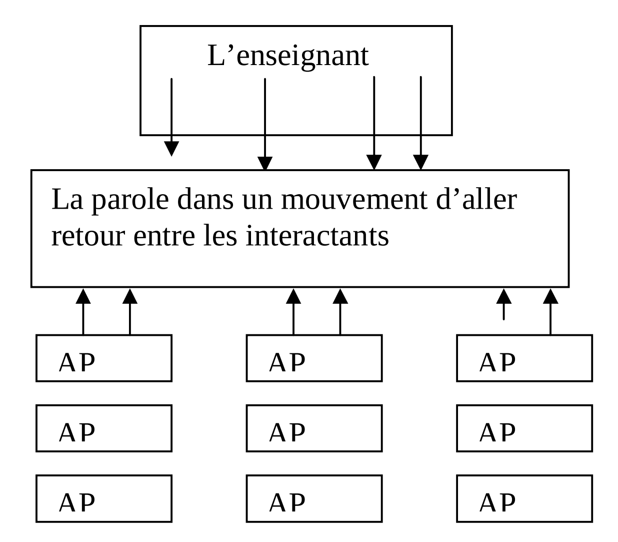


Figure 1 : *l'interaction verbale dans le groupe classe* (1)

Dans le sous groupe : généralement elle réussit beaucoup mieux dans ce cas

[39] Ibidem ;p65

de figure (2) car le nombre d'élève est réduit, ce qui permet la création d'un réseau d'échange entre membre du groupe. Il faut prendre en charge l'organisation de la salle malgré la perte de temps que ça peut provoquer. Il faut être conscient que c'est la meilleure façon réaliser une correction des erreurs en différé de façon à ne pas géner le déroulement de l'activité envisagée.[40]

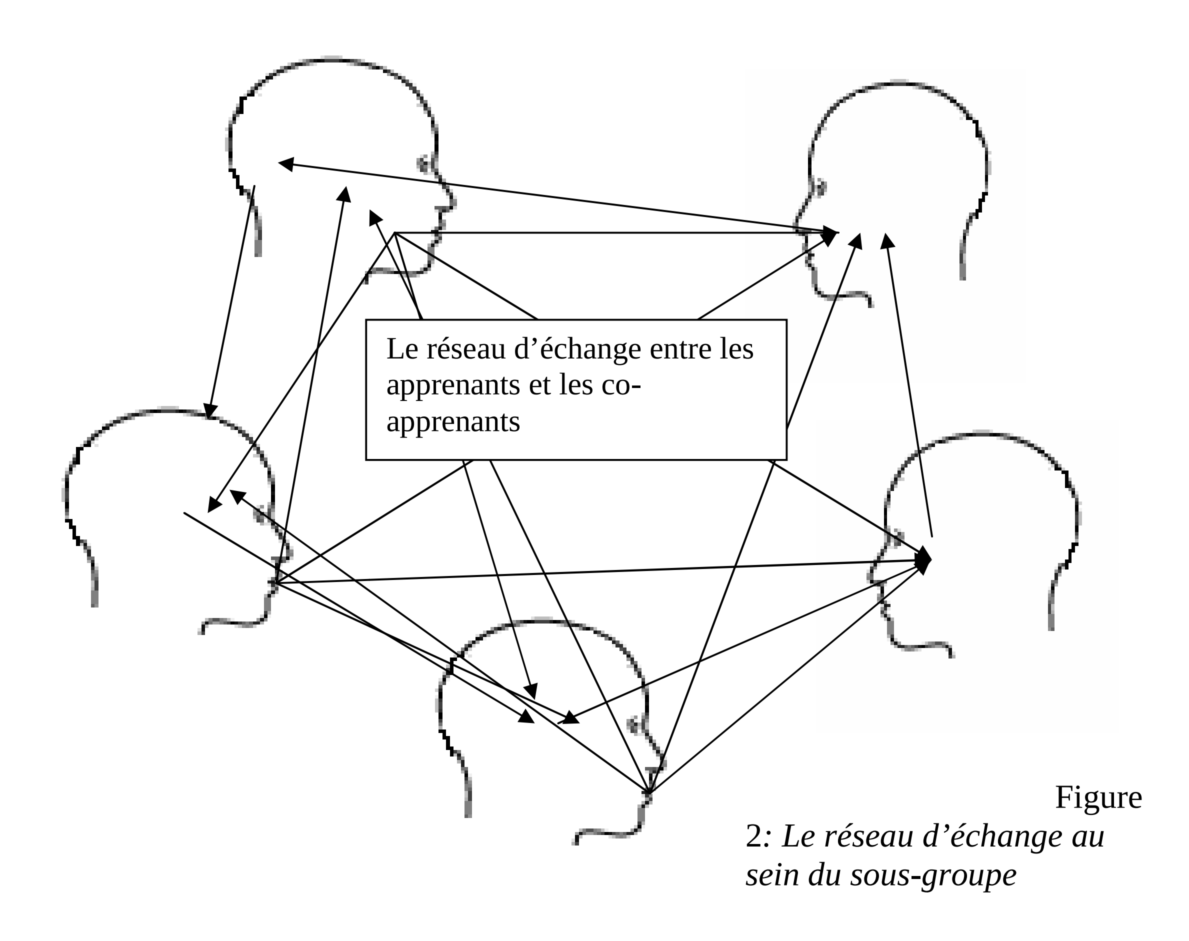


Figure 2*: Le réseau d'échange au sein du sous-groupe*

2.2. L'interaction en question: la structure de la conversation

Une conversation se structure hiérarchiquement de cinq unités. Nous nous appuierons sur le travail de Kerbrat-Orecchioni [41]

---

[40] GALISSON. R cité par Tagliante.C, op.cit. p34.
[41] KERBRET.OCHHIONI.C; op. cit. P29.

qui porte sur l'interaction verbale. Les unités de la conversation sont organisées de la plus grande à la plus petite :

- L'interaction : c'est l'unité maximale, elle se définit comme une conversation tenue, dans un certain cadre spatio-temporel, par un groupe de participants parlant d'un certain sujet. Dans le groupe classe les participants sont l'enseignant et les apprenants ; le sujet est l'objet de l'apprentissage.
- La séquence : elle peut être définie comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique ou pragmatique
- L'échange : L'échange correspond à "*la plus petite unité dialogale*"' *(*Moselschler 1982:153), ce rang est donc fondamental car c'est avec cet échange que le dialogue commence.[42]
- L'intervention : dans ce rang on passe de l'unité dialogale à l'unité monologale, émise par un seul locuteur. C'est pourquoi l'intervention est jugée moins importante que l'échange.
- L'acte de langage : c'est l'unité minimale de la grammaire conversationnelle, il renvoie à des unités isolées susceptibles d'être aménagées, revues et corrigées.

Lorsque nous parlons, nous nous efforçons de respecter des lois qui dérivent toutes d'un principe de base : la coopération. L'efficacité de la conversation ainsi que sa continuité dépend des principes suivants selon Schott-Bourget (1994) [43]

- Le principe d'intelligibilité : tout énoncé doit être intelligible et nécessite donc une cohérence grammaticale et lexicale minimale. De plus, le locuteur doit se mettre à la hauteur de son interlocuteur, il faudrait donc adapter l'emploi des termes au niveau de l'apprenant.

---

[42] MOESHLER. J, Pragmatique et conversation, Eléments pour une analyse pragmatique du discours, Ed Hatier_ Crédif, Paris, p40

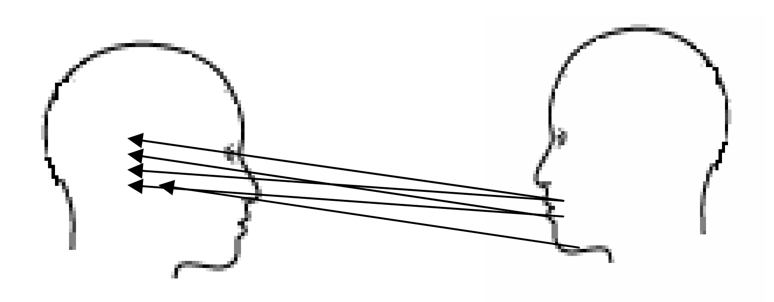
[43] SCOTT-BOURGET. V, approche de la linguistique, Ed Nathan, Paris, 1994.p112-115.

- Le principe de la pertinence : il faut tenir compte de la situation de communication et d sujet de conversation. En effet, le non respect de cette règle est une atteinte à la cohérence.
- Le principe d'informativité : l'énoncé doit être informatif. Il ne faut pas parler pour ne rien dire.
- Le principe d'intérêt : pour que la conversation se passe mieux il faut que le sujet intéresse l'interlocuteur. C'est la raison pour laquelle il faut capter l'attention de l'autre et susciter son intérêt, dans le cas échéant, l'apprenant.
- Le principe d'utilité : l'information doit être exhaustive mais au même temps utile.
- Le principe de sincérité : exprimer sincèrement son point de vue. la preuve est l'existence d'adverbes d'énonciation tels que : sincèrement, franchement, vraiment.

2.3. L'écoute dans l'interaction :

L'écoute ne se résume pas à l'enregistrement d'informations. Elle n'est pas stockage de réponse. L'écoute est d'abord écoute de sens qui est en partie produit par l'élève, dans une parole porteuse d'exactitude ou d'erreur. Cette dernière traduit un état du raisonnement en phase de construction ; l'erreur est donc riche du sens que produit l'élève à un moment donné de la réorganisation de sa pensée inférentielle.

L'écoute est faite soit par l'élève, dans le but de comprendre et donc construire le sens ou la réponse par le biais de la pensée. Cas de la figure (3)



L'enseignant

L'écoute peut être aussi faite par le professeur pour analyser la réponse de l'élève et l'évaluer si une erreur est survenue. Cas de la figure (4)

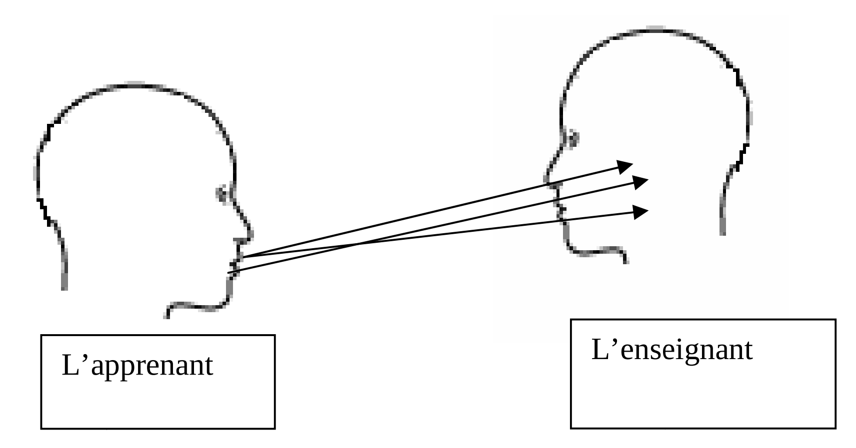


Figure4 : L'écoute chez l'enseignant dans le but de vérifier la compréhension de l'apprenant et de l'évaluer

2.4. <u>La finalité de l'interaction verbale dans l'apprentissage du FLE</u>

L'interaction, sous sa forme verbale, contribue à la création d'un réseau de rencontre entre les deux acteurs de l'apprentissage par le biais du savoir à enseigner. En effet, un enseignement communicatif des langues privilégie les besoins linguistiques et communicatifs de l'apprenant. Cela adhère au développement de la personne, de la connaissance et de la relation.

Ces trois formes de développement sont simultanées et en interrelation constante. Ainsi la construction du savoir, par le biais de l'interaction, chez l'individu participe du développement de la personne et dépend pour une grande part de sa relation à autrui c'est-à-dire les autres apprenants du groupe classe et de l'enseignant. Vygotzky voit que l'être humain devient tel de par ses relations aux autres humains. Elevé par les loups, l'enfant sauvage est devenu loup[44].

[44] *VERRMAN.A*, Apprentissage et finalités http://averreman.free.fr/aplv/num51-langues.htm

L'interaction fait de l'apprenant un être humain complet et harmonieusement développé.

Le développement du savoir est le résultat du développement de la personnalité ; en effet l'apprenant, en construisant son savoir se développe et développe sa connaissance. Cette construction de la personnalité ne peut s'effectuer, bien entendu, que si la pratique orale prend en compte toutes les facettes de la personne, corps et esprit et intelligence, coeur et raison.

Perrenoud. Ph (1988) considère que la pratique de l'orale ne peut être formatrice que si elle correspond à un véritable besoin de s'exprimer ou de comprendre autrement dit une pédagogie de l'oral passe par la création de véritable enjeux entre les interlocuteurs.

Les élèves ne peuvent s'investir dans la communication que s'ils en voient le sens et l'intérêt, une pédagogie de l'oral ne peut être qu'une pédagogie active et fonctionnelle.[45]

Donc, l'enseignement/apprentissage de la communication orale interactive devrait conduire l'élève à participer à des échanges oraux dans des situations de la vie courante et non exclusivement pratique et professionnelle

2.5. L'aménagement de l'entretien interactif

L'échange correspond à *"la plus petite unité dialogale'" (*Moselschler 1982:153)[46], cela signifie que l'échange est la base de toutes conversations.

---

[45] PERREMOUD Ph., *A propos de l'oral*, 1988
http ://www.unige.ch/fapse/ teachers/perrenoud/php_main/ php_1988/1988_14html/

[46] MOSELSCHER .J, *Dire et contredire*, cité par Kerbrat-Orecchioni C., Les interactions verbales, Approche interactionnelle et structure des conversation, Ed Armand Colin ; 1998, p.224

L'intervention des acteurs de cette pratique suscite "le mouvement" entre le locuteur et l'interlocuteur. Catherine Kerbrat-Occhioni, linguiste interactionniste, voit que lors d'une conversation idéale, il faut que les participants parlent à tour de rôle ; qu'ils ne laissent pas le silence, s'établir et qu'aucun d'entre eux ne monopolise le parole ou centre trop son discours sur lui-même.

Cohen affirme d'une part que:" *l'enseignant d'une classe dont les élèves ont une série de tâches qui stimulent les enfants à communiquer en utilisant le vocabulaire associé à une tâche intéressante, les possibilités d'apprentissage actif de la langue peuvent être grandement accrues"*[47]

D'autre part, Mary Mc Grootry à obtenu en 1989 des résultats qui montrent que les élèves font des gains tant dans la compréhension que dans l'utilisation de la langue étrangère, Elle a constaté, de plus, que les tâches utilisées dans l'apprentissage interactif favorisent plusieurs types d'échanges verbaux. Elle ajoute que même lorsque tous les élèves d'un groupe ne maîtrisent pas bien la langue étrangère; ils se corrigent mutuellement et tenteront de combler les failles de leur compréhension en répétant ce que disent les autres pour parvenir à un accord.[48]

L'organisation des tours de rôle s'apparente à une opération de pilotage ; faite conjointement par l'enseignant et l'apprenant. En effet le récepteur (l'apprenant) participe directement ou indirectement à la construction du discours de l'émetteur (L'enseignant). On assiste à une coexistence quasi totale du « dire »et du l « ouïr ». C'est au locuteur qu'il de définir les différents rôles d'auditeur, de déterminer son successeur, de décider du cours de conversation. Luscher (1989,154) révèle : « *l'interlocuteur qui assume le rôle de locuteur est donc maître du déroulement de la conversation (speaker ship) : il décide ce qui est dit et à qui cela a été dit. Parfois cette »cette dictature » ne peut être limitée par*

---

[47] COHEN G, *Le travail de groupe: Stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène*. Les éditions de Chenelière,1994, p.16.
[48] Mc CROOTY. M, cité par PERRENOUD Philippe; Métier d'élève et sens du travail scolaire, ESI éditeur, Paris; 1996, p85

un coup de force »[49]

Dans l'organisation de l'échange, l'aspect quantitatif intervient d'une part. En effet, celui qui parle, et le plus longtemps a de grandes chances de s'assurer par la même la maîtrise de la conversation. D'autre part, la violation du système des tours peut troubler la norme.

Il existe aussi des « ratés » des tours de paroles qui sont inévitable. Ils sont imputables soit « *parce que les indices sur lesquels reposes le système de tour repose, soit qu'un autre s'empare de la parole par connaissance de cause. C'est là qu'on assiste à un silence des ratés du premier type* »(1) Kerbrat-Orecchioni.c, 1998)

Comme Goffman l'avait indiqué en 1964;"*les situations dans lesquelles les membres interviennent tour à tour ne se limitent pas aux échanges linguistiques mais s'étendent par exemple à certain jeux ou chacun joue son tour à la régulation de la circulation aux interactions de la circulation aux intersections routières qui implique que chacun passe à son tour"*[50]

Carré, 1998, souligne affirme que si c'est l'efficacité qui est recherchée, il est donc important d'obtenir un engagement maximal de la part du jouer, c'est sur ce dernier que repose tout l'apprentissage. L'organisation de l'échange est donc utilisée comme une technique d'animation en classe, centrée sur le besoin langagier de l'apprenant qui passe nécessairement par une procédure d'évaluation des compétences.

2.6. Le réglage de l'alternance

Il s'agit du mécanisme qui permet à un apprenant d'abandonner son tour à son camarade, sans chevauchement ni silence prolongé. Les tours sont alloués, au

---

[49] LUSHER , J.M, *Proposition pour un pré-traitement des unités conversationnelles*, VerbumXII, 1989 ;p. 69

[50] KERBRAT-ORECCHIONI.C.op.cit. p.29

premier lieu, par une personne extérieur à l'échange , un distributeur officiel des tours, l'enseignant. En second lieu , la négociation du changement des tours est faite par les apprenants, même si c'est de manière implicite. Le réglage de l'alternance s'effectue par les critères suivants :

- L'emplacement du changement de tour : le changement des tours se fera à un point de transition possible. Des signaux peuvent intervenir pour la régulation de cette transition. Nous citerons :

- Les signaux de nature verbale : énoncé syntactico-sémantique

- Les signaux de nature mimo-gestuelle : regard porté sur le destinataire indiquant la fin du tour.

- Les signaux de nature phonétique ; la courbe intonative indiquant le type de l'énoncé.

- Les ratés du système des tours : ils sont inévitables fréquents et imputables .cette situation est associée soit à la difficulté de l'application des règles, et là on parle de ratés involontaires. soit au refus de la soumission de l'apprenant aux règles délibérément. Elle adjointe aussi à l'interruption au moment de la prise de parole

2.7. La pratique du questionnement et l'aménagement de l'entretien

BOUCHARD voit que l'interaction verbale est juste une réaction à une série de questionnement, *« (...)* Il s'agit simplement, en réaction aux paroles du maître, de signaler à celui-ci interrogations ou incompréhension. » C'est pourquoi la pratique du questionnement et l'aménagement de l'entretien sont les activités maîtresses de l'interaction dans la classe de FLE. En effet; la plupart des échanges entre les élèves et l'enseignant prennent la forme de questions réponses. C'est ainsi que la méthode interrogative incite les élèves à répondre aux questions du professeur, afin de réemployer les formes linguistiques étudiées. Il s'agit donc d'exercices totalement dirigés. Cependant, on se trouve souvent, dans un système

de communication très inégalitaire en ce qui concerne la distribution du pouvoir et du temps de la parole. Le maître permet à celui qui sait de répondre ou c'est lui qui répond pour éluder la perte de temps. Perrenoud. Ph. (1996) le précise :"*Pendant les leçons, l'élève est impliqué dans un réseau de communication fort contraignant. Le maître sollicite en permanence son attention et parfois son intervention sous deux formes: d'une part, répondre à ses questions, d'autre part, en poser, pour manifester sa curiosité ou clarifier ce qu'il n'a pas encore compris. Dans les deux cas, il existe une règle d'or, demander la parole, attendre la sollicitation ou l'autorisation du maître pour s'exprimer. »*

Les spécialistes de l'enseignement des langues soutiennent que les élèves apprennent la langue en l'utilisant de façon plus naturelle et plus significative. Or, on pense que l'échange est un excellent instrument pour l'apprentissage et l'amélioration de la communication en langue étrangère. Dufeu le confirme : « *Au lieu d'apprendre pour ensuite communiquer ; les apprenants acquièrent directement la langue étrangère en communiquant »*[51]

Dans le cadre de la salle de classe, il arrive l'on constate que l'élève n'a qu'exceptionnellement l'initiative de la parole. Le plus souvent, il répond aux questions, réagit aux sollicitations du professeur. Il ne recourt d'ailleurs pas si volontiers à la langue étrangère, pour des raisons qui touchent à sa relation au savoir et à la discipline. Et puis, communiquer en langue française avec des camarades arabe quoi de moins naturel ?

A ce stade c'est la motivation et l'affectivité qui interviennent. Mais qu'est ce que la motivation et l'affectivité dans l'apprentissage di français langue étrangère ?

2.8. Le rôle l'enseignant

[51] DUFEU B., Les approches non conventionnelles des langues étrangères.- *Paris : Hachette FLE, 1996*

Selon Holec H. l’enseignement *« est un système où l’enseignant définit l’apprentissage, en détermine les modalités de réalisation, en évalue le résultat et en assure la gestion.* »[52] A l’école, les enseignants ont le monopole de la parole légitime. C’est peut-être le seul endroit avec la mosquée, l’armée et les tribunaux - c’est-à-dire des institutions extrêmement fortes - où il y a quelqu’un qui peut garder la parole pendant une heure ou davantage sans que personne d’autre ne pipe mot, ou alors en contrebande, sachant qu’on peut à chaque instant le rappeler au silence et qu’on ne s’en privera pas s’il “ dépasse les bornes ”. C’est une situation assez exorbitante par rapport à qu’on vit même dans les familles les plus autoritaires. Dans le monde du travail, des associations, le contrôle de la parole s’est beaucoup atténué. À l’école, le pouvoir de dire et de faire taire reste terriblement asymétrique.

Cette partie de notre travail s’intéresse au comportement de l’enseignant en tant qu’expert et, en grande partie, responsable de l’interaction en classe. Le rôle de l'enseignant (émetteur) est de présenter les connaissances comme un enchaînement de propositions vraies. Cette conception repose sur l'idée que pour faire passer l'apprenant (récepteur) d'un niveau de connaissances à un autre, il faut stimuler les comportements attendus et renforcer les réponses positives. Pour résumé, Perrnoud. Ph, insiste sur l’importance de la prise en considération que « *Les enfants naissent dans une culture où l’on clique et le devoir des enseignants est de s’insérer dans l’univers de leurs de meurs élèves »*[53]

Mais l’organisation des classes de langues, dominée par le professeur qui parle devant les élèves, ne favorise pas le développement de la compétence pragmatique, surtout lorsque l’on compare cette pratique aux conversations qui se

---

52 HOLEC.H, « Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro dirigé » in « auto apprentissages », le fraçais dans le monde, Recherches et applications ; février mars 1992.

53 PERRENOUD. Ph. op..cit, p44

tienneent en dehors de la salle de classe.[54]

L'acquisition de la compétence interculturelle est limitée au nombre restreint des actes communicatifs qui sont échangés en classe. Ainsi, et dans son rôle de conseiller; l'enseignant est en mesure d'accompagner l'apprentissage de chacun, de répondre efficacement aux problèmes qui se posent, et, souvent d'anticiper les besoins des élèves.

Il doit identifier les symptômes de ce que l'on peut appeler le "blocage d'apprentissage"(Davis, 1987)[55] Selon Axiap (1998), précisent que même si

---

l'enseignant ne se rend pas compte , puisque son rôle est de raconter et de monter des choses , et même si l'apprenant refuse une grande partie dans son apprentissage; l'autonomie dont jouit l'enseignant est mise en pratique différentes situations d'apprentissage.[55]

" Le professeur de LV ne peut plus rester derrière sa table, s'il veut avoir un enseignement conforme au nouveau paradigme communicationnel de sa discipline. (...) Il lui importe donc de clarifier l'épistémologie de sa discipline, afin de mettre en cohérence objets d'enseignement, méthodes et techniques d'enseignement, théories de référence.[55]

2.9. Caractéristiques de l'apprenant

Dans le cadre de la salle de classe, l'on constate que l'élève n'a qu'exceptionnellement l'initiative de la parole. Le plus souvent, il répond aux questions, réagit aux sollicitations du professeur. Il ne recourt d'ailleurs pas si volontiers à la langue étrangère, pour des raisons qui touchent à sa relation au savoir et à la discipline. Et puis, communiquer en langue française avec des camarades arabes, quoi de moins naturel ?

Il a plutôt tendance à communiquer mais de façon dissimulée avec ses camarades. La communication clandestine est une façon d'échapper à l'ordre imposé par le maître, sans s'y opposer ouvertement. Mais on ne peut esquiver à jamais à l'affrontement. Une partie de la communication en classe participe d'une sorte de défoulement, mais qui fait du bien, contre le droit du maître à contrôler la parole. L'élève qui veut toujours " en placer une ", qui a toujours quelque chose à dire, même en dehors du sujet, qui perturbe parce qu'il fait perdre du temps. *« Il n'est pas supportable d'être aussi souvent dans la situation de celui qui se tait, attend qu'on lui dise quand il faut parler, de quoi, combien de temps, dans quel registre de langue et pour combien de temps."*[56]

Il est normal qu'une partie des phénomènes de communication en classe se situent dans le registre de la contestation, du refus d'un pouvoir et de règles du jeu peu gratifiantes.

Une partie des élèves s'habituent à ne guère avoir la parole, ou alors sur commande ; d'autres souffrent durant toute leur scolarité d'être constamment réduits au silence alors qu'ils avaient l'impression d'avoir quelque chose à dire. Souvent, ce sont de petites choses, trente secondes suffiraient ; pourtant, ce n'est

ni le sujet ni le moment, il faut attendre la fin de l'heure, le moment où on n'aura rien d'autre à faire. Différer la prise de parole, c'est souvent lui faire perdre son sens, même si on ménage ici et là des moments de libre parole. La communication en classe est faite aussi d'une révolte prudente, d'une rage contenue, d'un humour grinçant qui n'ose pas aller au bout de son propos, de peur de la répression. Parler

---

[55] DAVIS(W.J.K), Towards autonomy in learning: process on product***?;*** Londres, council for Educational Technology,1987.

[56] PERRENOUD, Ph., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1994, 3e éd. 1996, pp. 145-159.

en classe, c'est prouver, rappeler qu'on existe. Parfois, la seule façon de le faire est de se greffer sur la communication officielle, pour la perturber, la caricature.

- Les connaissances antérieures de l'apprenant :

En didactique du FLE, comme dans tous les domaines de l'activité humaine, les façons de faire évoluent sans cesse. Chaque époque, selon le contexte et sa situation, son évolution technologique, et les particularités des apprenants, accouche en effet de certaines manières d'enseigner, sans qu'il y ait d'ailleurs de réelle rupture, puisqu'il y a toujours une continuité entre le passé et le présent, chacune de ces manières de faire remplaçant l'autre, tout en intégrant des éléments didactiques antérieurs.

Les connaissances préalables de l'apprennent sont d'un apport important lors des savoir enseignés, puisqu'il est appelé à les réemployer ou les améliorer. C'est avec leurs propres connaissances que les élèves vont entrer en contact avec le savoir qui est l'objet de la relation connaissance/savoir.

C'est à l'aide des connaissances antérieurs qui questionnent le savoir proposé par l'enseignant, le décodent puis le mettent en relation avec d'autres connaissances dont ils disposent déjà, essayer de le comprendre et d'en trouver une résolution.

Dans la communication en français langue étrangère, l'élève fait appel à l'ensemble de ses acquis antérieurs, l'accent est mis sur le sens, le contenu ainsi que sur la forme : on essaie ainsi de prendre en compte la totalité de la situation de communication, à savoir que le contexte est tracé par l'émetteur, c'est à dire l'enseignant qui permet avant toute chose aux élèves de comprendre et de produire du sens. Tout le respect est pour les outils linguistiques de base sans lesquels l'apprenant ne pourrait s'exprimer. Brunner affirme qu'il faut aider l'apprenant :

« à découvrir de lui-même les vérités qu'il doit connaître, ou à résoudre les problèmes grâce à sa créativité naturelle avec un minimum de connaissance emmagasinées. »[57]

Cependant, Il est indispensable d'évoquer en parallèle l'écoute qui se caractérise par la capacité de mettre en relation ce qui est dit et ce qui est énoncé et la mémoire.

a. <u>Le débit</u> *:*

C'est la vitesse utilisée pour dire un énoncé. Elle se calcule soit par syllabes/ seconde soit par mot/minute. Il est différent selon la situation de communication. Le débit peut concerner le phénomène d'accélération (augmentation de la vitesse) ou de décélération (ralentissement) imprimés par le locuteur du discours qui apportent des information supplémentaire que l'auditeur doit savoir interpréter.(1)

Il joue également un rôle important dans la compréhension orale. Il faut faire attention à cette question et être prudent concernant les seuils de débit proposés par certains chercheurs. C'est-à-dire la vitesse à laquelle la compréhension commence à diminuer (entre 150 et 200 mots par minute)

Les chercheurs ont insisté sur le fait que la compréhension diminue progressivement à mesure que la compression augmente. C'est la raison pour laquelle l'enseignant doit prendre en charge ce problème car il confirme une relation de cause à effet vis-à-vis de la compréhension.

b. <u>La curiosité *:*</u>

La curiosité est l'une des motivations essentielles du processus éducatif. Il est donc nécessaire qu'elle soit encouragée chez l'apprenant. La situation idéale est celle où l'apprenant se trouve motivé par la curiosité. Bruner le décrit : « *l'apprenant curieux se satisfait par l'effort accompli dans la découverte de nouveaux concepts et par la multiplication de l'information et des idées. Il*

---

[57] BRUNER. J, Comment les enfants apprennent à parler, Cernons et Retz, paris, 1997, p54

apprend de nouvelles connaissances en les découvrant lui-même par sa curiosité »[58]

Dans l'interaction, la curiosité est aiguillonnée par l'enseignant, par le choix des supports et des thèmes appropriés puisque l'apprenant préfère toujours les situations les plus riches en stimulation en fonction de son goût et de son désir.

c. L'influence du contexte socioculturel.

Dans le manuel de psychologie Christian George affirme : « *L'apprentissage est une amélioration stable du comportement ou des activités intellectuelles attribuables à l'expérience de l'individu. Ce terme désigne également le processus au cours duquel cette amélioration se produit »*[59]
par cette définition l'auteur entend désigner le progrès l'amélioration liée aux interactions de l'individu à son environnement..

En effet l'élève qui apprend ne vient pas seul en classe, il prend avec lui tout son contexte familial, sa culture, ses repères socioculturels. Cet ensemble de facteurs à une influence considérable sur son apprentissage. Les relations que l'élève entretient avec ses camarades de classe, le rôle qu'il joue au sein du groupe sont également des éléments important pour son apprentissage :

« Associé à ses camarades, l'élève échappe à l'écrasant face à face avec le maître. Il n'est plus auditeur passif ou l'exécuteur plus au moins zélé des consignes magistrales. Il est porté à s'exprimer, à faire des projets, à prendre des initiatives, en un mot devenir actif »[60]

Cependant, la réalité est différente, car il existe une disproportion entre les exigences de la situation d'apprentissage et la richesse lexicale héritée, en effet l'apprenant :

« Dispose de termes trop peu nombreux pour exprimer la diversité et la

[58] CUQ J.P et al ;op.cit, p34 (p66)

[59] MATHIEU, J et RAYMOND. T « Manuel de psychologie, Edition VGOT, Pris, 1985 ,p205

[60] FERRY.G, la pratique du travail en groupe, Dumont, Paris 1970.p67

complexité des situations » [61]

Nous avons vu dans cette première partie de notre travail, comment et à quel point l'interaction verbale et la communication orale en langue développent chez l'apprenant la capacité de libérer sa pensée et d'affirmer son existence par rapport à soi même, par rapport au groupe classe et même dans le contexte social ou professionnel , en précisant que la correction des erreurs ne peut passé sous le silence.

Mais cette même conclusion s'applique-t-elle sur l'apprenant du secondaire et l'enseignant dont le souci est plus d'obéir aux recommandations institutionnelles pour achever le programme que de développer les habilités d'expression chez l'élève? C'est ce que nous allons vérifier dans la partie suivante.

Dès sont jeune âge l'enfant est confronté à l'oral qui est omniprésent dans la société, il est souvent appelé à interagir aussi bien dans le contexte scolaire que dans le contexte social. Nous tenons compte des contraintes spécifiques de la communication orale interactive, auxquelles il faut progressivement et régulièrement initier les apprenants. L'activité est centrée sur la réflexion et le jugement, elle impose un effort de découverte et de construction afin de préparer l'élève à l'interaction verbale : l'apprenant comprend d'abord la question de l'enseignant, la met en relation avec ses connaissances antérieures, et enfin , trouve la réponse qu'il articule par la suite. Une correction s'avère nécessaire en cas d'erreur, elle est admise et révélatrice.

Dans ce présent chapitre, nous tentons de vérifier tout cela par le biais des questionnaires et des enregistrements. Le sondage nous permet d'éclaircir nos hypothèses et d'identifier concrètement la faille qui existe dans l'apprentissage /enseignement interactif dans les classes de français langue étrangère et plus précisément dans le secondaire. Honneur

1. Présentation de l'enquête : nous avons réalisé notre enquête dans deux établissements :

-Lycée colonel Lotfi (El Amria) Wilaya de Ain Témouchent : enquête avec les élèves et les professeurs

-Lycée Abi Dar Ghafari (Hmam Bouhjear) Wilaya de Ain Témouchent : enquête avec les professeurs.

Notre enquête soigne deux axes

1.1 Les questionnaires

a- Nous avons proposé un questionnaire à un nombre important d'élèves(50) dont deux n'ont pas accepté de coopérer pour des raisons que nous ignorons. Les questions on été choisies à la lumière des fondements théoriques auxquels nous avons fait appel dans le précédent chapitre.

b- Nous avons également suggéré un autre questionnaire afin de mettre en relief la méthode adopter par les enseignants pour interagir efficacement avec leurs élèves

ainsi que leurs propositions pour remédier aux lacunes qu'ils rencontrent. Notre questionnaire était proposé à huit enseignants dont une qui a refusé de collaborer pour des raisons qui restent aléatoires. Quant aux autres collègues, quoiqu'ils aient accepté d'adhérer, ils n'ont pas répondu à la totalité des questions.

1.2. Le cours échantillon *: description du corpus*

Afin d'établir un corpus de l'interaction pour cette étape de notre étude, nous avons sélectionné un cours échantillon enregistré dans une classe de première année secondaire. Nous étions certains de trouver des manifestations d'incompréhension en particulier. Nous avons accentué notre recherche sur les séquences qui répondent aux besoins de notre sondage. De ce fait, nous espérions trouver des normes d'interaction plus rigoureuses.

Le choix de l'enregistrement audio comme source de données peut s'expliquer par diverses raisons : de part leur tissu narratif condensé, l'enregistrement offre une perspective privilégiée sur une variété de situations interactives qui ne pourraient être accessibles autrement. Ensuite, l'utilisation d'enregistrements permet aux chercheurs de circonvenir les restrictions en place, principalement d'ordre éthique, dans la poursuite de recherches impliquant les apprenants en situations d'apprentissage.

2. Confrontation du questionnaire aux réponses et analyse :

2.1 *Le questionnaire destiné aux élèves* :

Classes choisies : 1 AS L1 (effectif : 28 élèves dont trois absents)

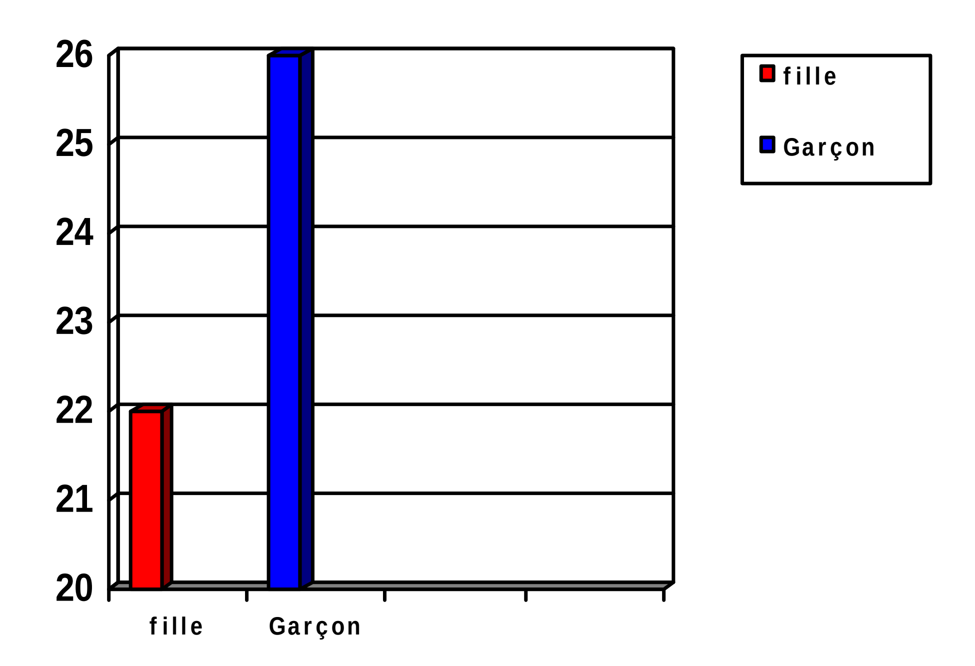
1 ASS4 (effectif : 27 dont deux absents, deux qui ont refusé de répondre)

Dans cette partie de notre travail, nous présentons les résultats du questionnaire destiné aux élèves. Un tableau, un histogramme et une analyse accompagnent chaque question afin d'éclaircir efficacement les données.

Le *sexe*

- Le résultat montre que nous avons affaire à des classe hétérogènes car le nombre de fille et de garçon n'est pas pareil, d'où l'indifférence à l'égard de la langue puisque c'est une langue qui est plus pratiquée par les filles que par les garçons.

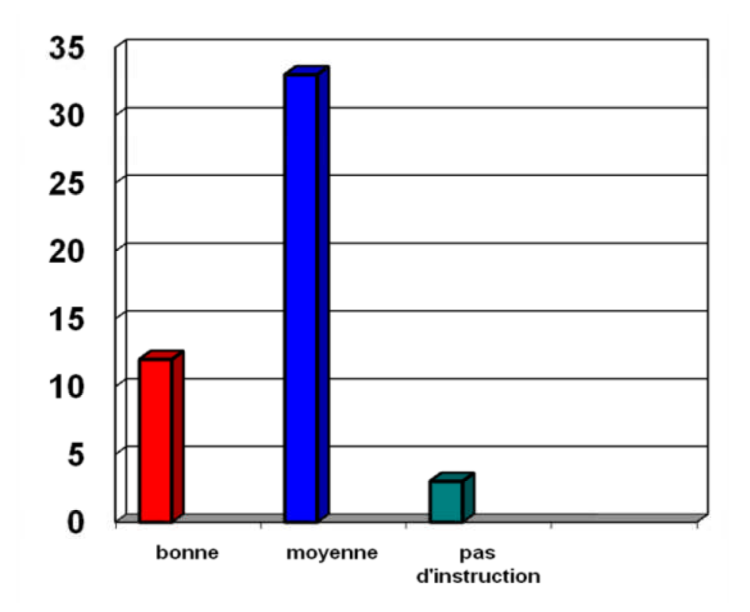
fille	Garçon	Total
22	26	48

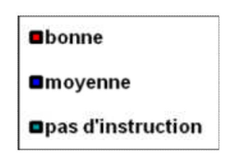


Quel est le niveau d'instruction de vos parents?

- Nous avons remarqué que la plus part des parents ont un niveau d'instruction moyen, ça explique pourquoi ils accordent un désintéressement total à la langue. Ceux dont les parents sont bien instruits il jouissent généralement du niveau ou de l'ambition de communiquer en français. Quant à la troisième catégorie, les élèves dont les parents n'ont reçu aucune instruction, trouvent qu'ils sont très loin de vouloir ou de pouvoir communiquer en français

Bonne instruction	Instruction moyenne	Pas instruction
12	33	03

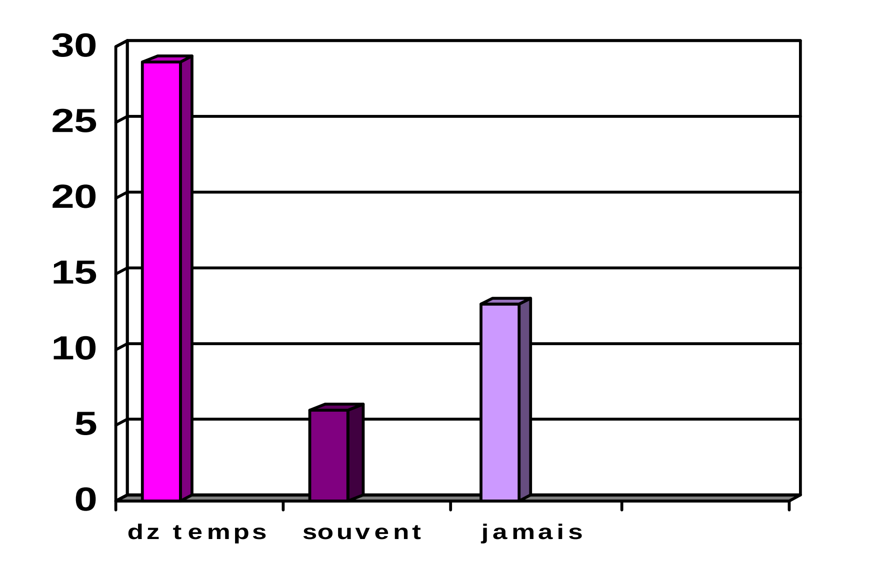


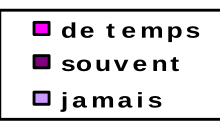


Vos parents communiquent en français?

- Les parents ne communiquent généralement pas ou rarement avec leurs enfants, les réponses proposées pour cette question le montre amplement. hors pour ceux dont la communication en français est courante dans le milieu familial, il faut dire qu'elle leur avait favoriser de prendre l'initiative d'interagir efficacement avec leurs camarades en calasse.

De temps à autre	souvent	Jamais
29	06	13

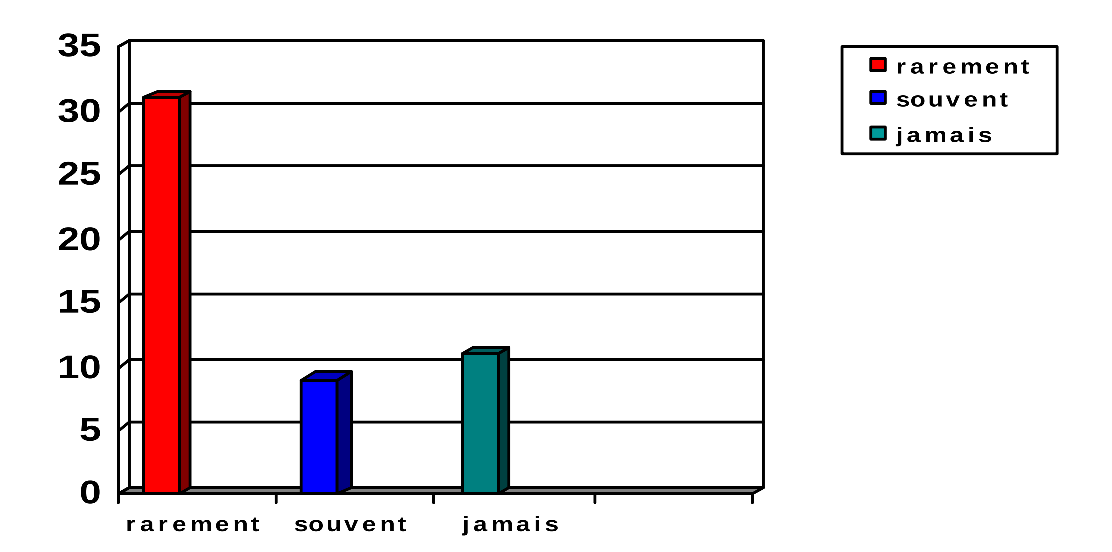




Communiquez vous en français à la maison?

- la majorité des élèves communiquent rarement e dehors de l'école, pour eux s'ils le font c'est juste pour se faire admirer et se faire un certain prestige. Or pour ceux qui communiquent souvent voient que c'est excellent moyen de communication , en cas ou ils voyagerai en français (on ne sait jamais.) Ceux qui ne communiquent jamais en français voient que c'est pas important, c'est du à leur niveau et leur incapacité d'expression.

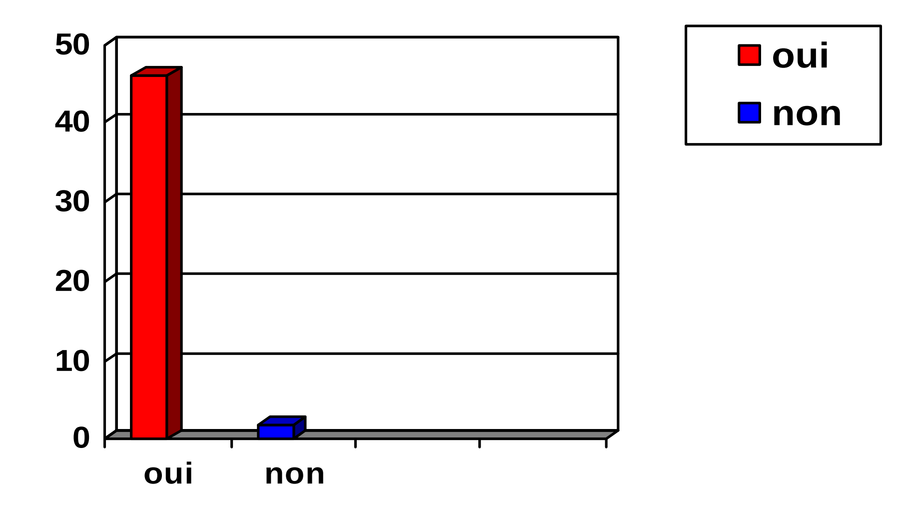
rarement	souvent	jamais
31	09	11



Aimez-vous la langue française?

- Quoique la majorité des élèves aime le français, ce qui peut être lié à leur ambition d'apprendre ou à un rapport affectif avec le professeur, ça ne se concrétisent pas lors de la prise de la parole en classe.
- 2 élèves n'aime pas le français, on ne peut traduire cela que par un blocage vis-à-vis de la langue.

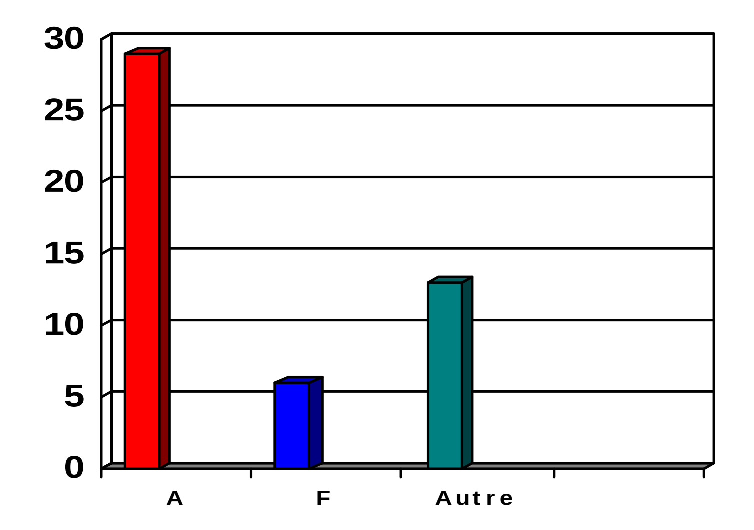
oui	non
46	02

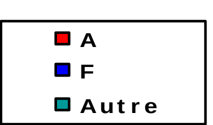


En quelles sont les programmes que vous regardez?

- C'est surprenant de voir que la majorité des élèves regardent des programmes en arabe, alors qu'ils ont la possibilité d'enrichir leur vocabulaire. Mais il y a aussi ceux qui regarde les programmes en français, il essaye d'apprendre à communiquer oralement.
- Les élèves qui regarder les programme en d'autres langue ne présente qui partie minimale des élèves.

A	F	Autre
38	26	16

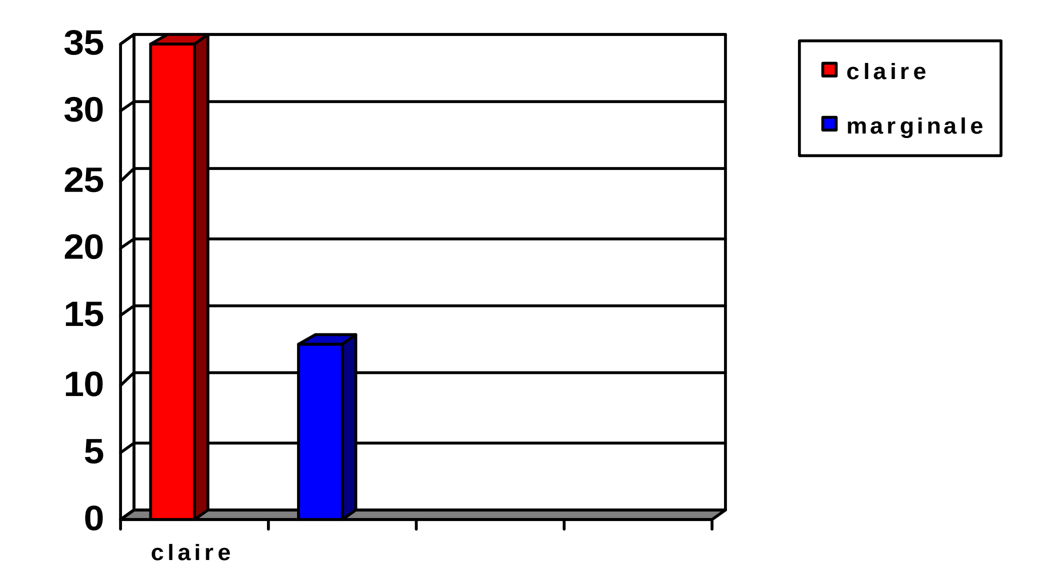




Comment vous semble l'utilisation de l'arabe dans la compréhension du français?

claire	Marginale
35	13

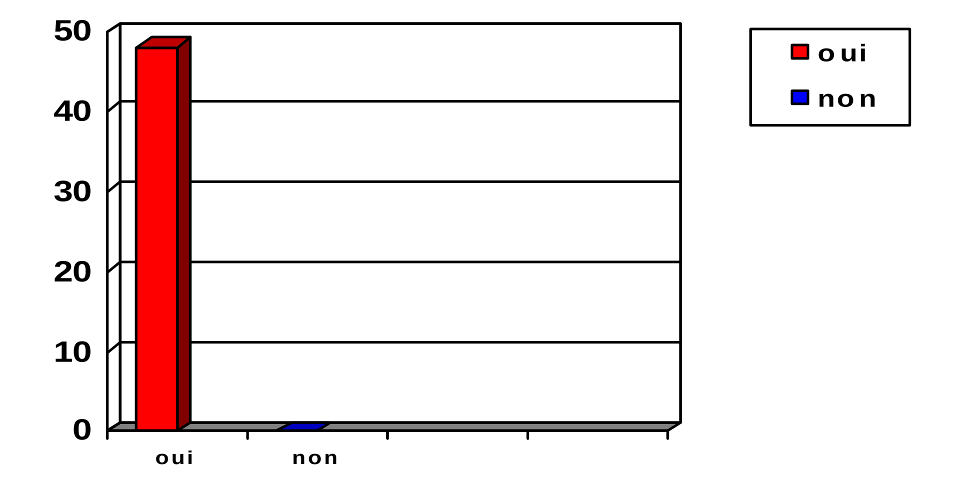
- La partie qui approuve la convocation de la langue maternelle dans le cours de français est importante, il leur est difficile de suivre ou de comprendre les sujet traités sans avoir recours à la langue maternelle.
- Une partie de l'ensemble des apprenants questionnés semblent être catégorique et voient qu'en cours de français on ne parle qu'en français.



Comprenez vous quand votre professeur utilise les gestes, même si c'est un cours compliqué?

- L'utilisation du gestuel par le professeur est catégorique pour les élèves puisque ça leur permet de mieux comprendre . L'ensemble des élèves l'a affirmé.

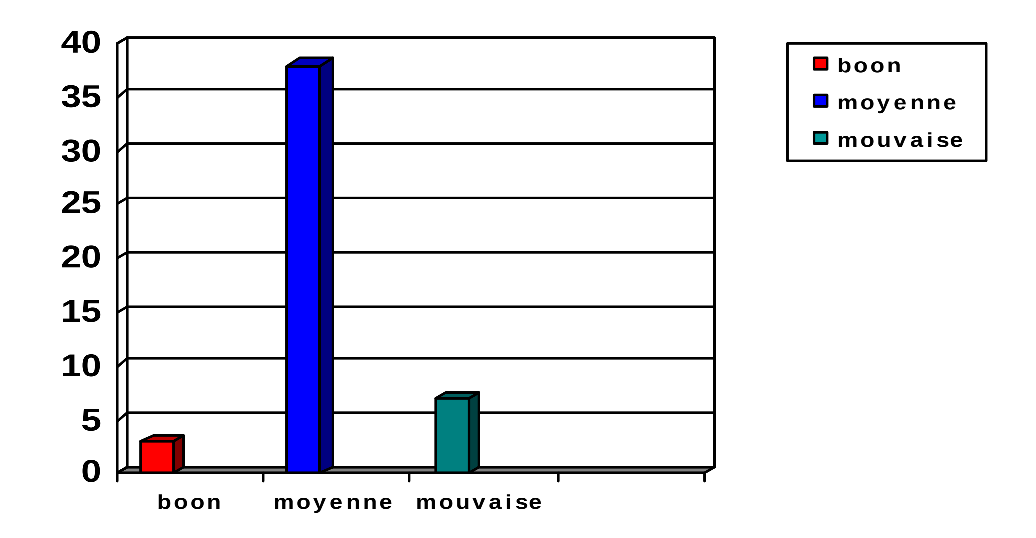
oui	Non
48	00



Comment vous semble votre production orale?

Bonne	moyenne	Mauvaise
03	38	07

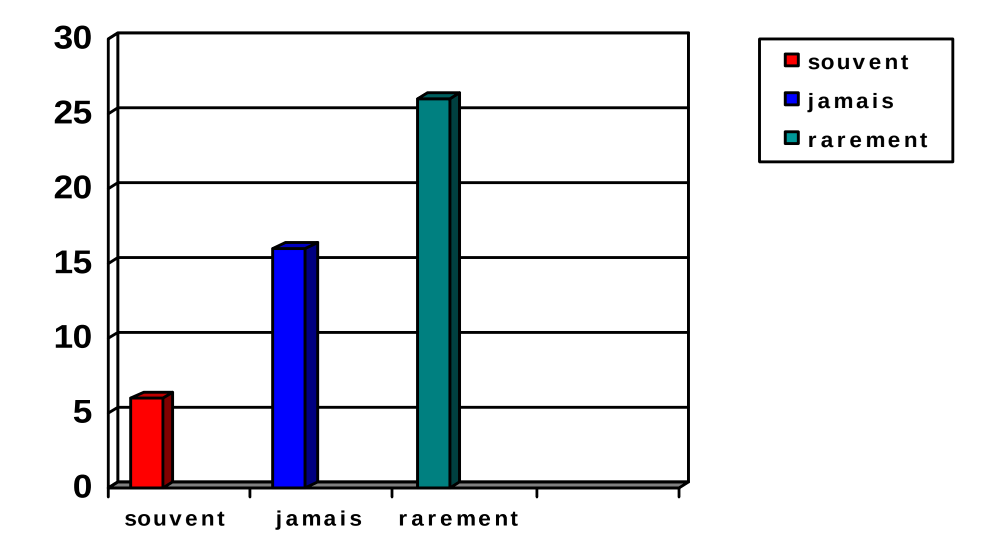
- La majorité des élèves affirme avoir une production orale moyenne, même si elle soumise à une évaluation.
- Ceux qui pensent qu'ils ont une bonne production sont peu nombreux ,ceux sont des élèves dont le français est le plus pratiqué à la maison.
- Le reste des élèves voient qu'ils ont une production très mauvaise, il n'y voient même pas la possibilité d'y remédier.



Prenez-vous la;parole en classe?

- Les élèvent sont conscients qu'ils ne communiquent que rarement en français par peur de se tromper,
- Ceux qui ne prennent pas du tout la parole représente une catégorie importante , non par mépris à la langue mais par incapacité car il ont un vocabulaire limité.
- Un nombre minimal d'élèves pratique la langue dans le milieu scolaire, il approuve le faire et avec plaisir même s'ils sont soumis à une correction.

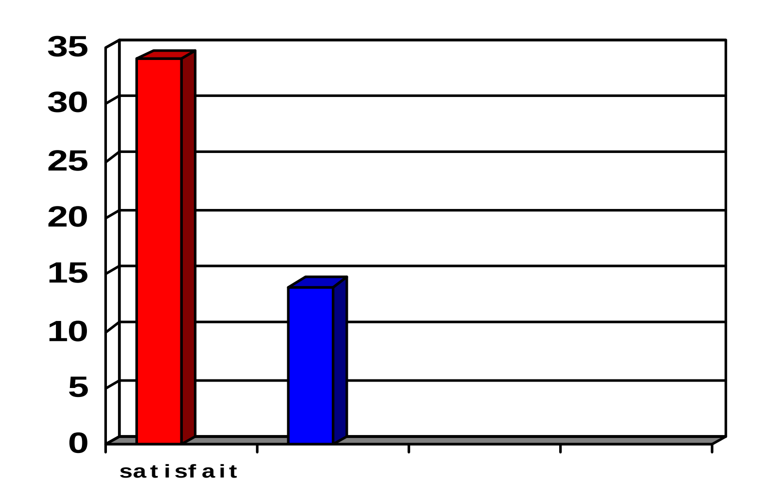
souvent	jamais	Rarement
06	16	26



Quand vous interagissez avec votre professeur, êtes vous satisfaits?

- La majorité élèves approuvent le plaisir qu'ils ressentent quand ils interagissent, une satisfaction totale, nous l'avons interprété comme un excellent facteur d'équilibre de la personnalité. Ça leur d'être là et d'exister pour toute la classe.
- Quant à la seconde catégorie, ils accordent une indifférence totale à la pratique langagière en classe a cause de leur incapacité d'expression et de leur pauvreté lexical.

satisfait	indifférent
34	14

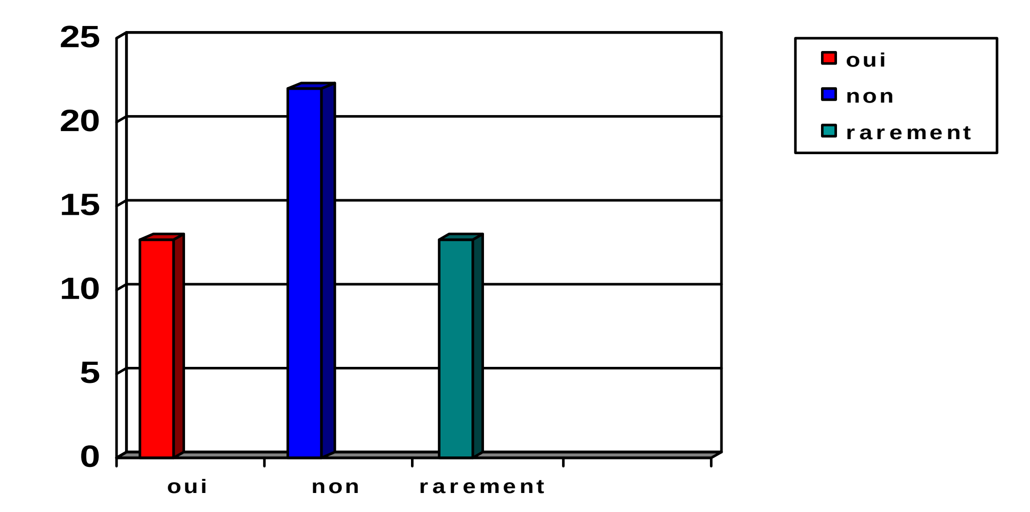




Faites-vous de la lecture?

- Le nombre d'élèves qui font la lecture est médiocre, c'est par nécessité et par plaisir accru d'accroître leur niveau.
- Le même nombre d'élève pratique la lecture rarement , il essaye d'apprendre mais à contre cœur, ils voient qu'à l'université toute la documentation est en français.
- Or ceux qui ne lisent pas du tout sont nombreux , la lecture pour eux n'est pas un moyen de distraction, il n'y voient pas la possibilité d'enrichir leur savoir.

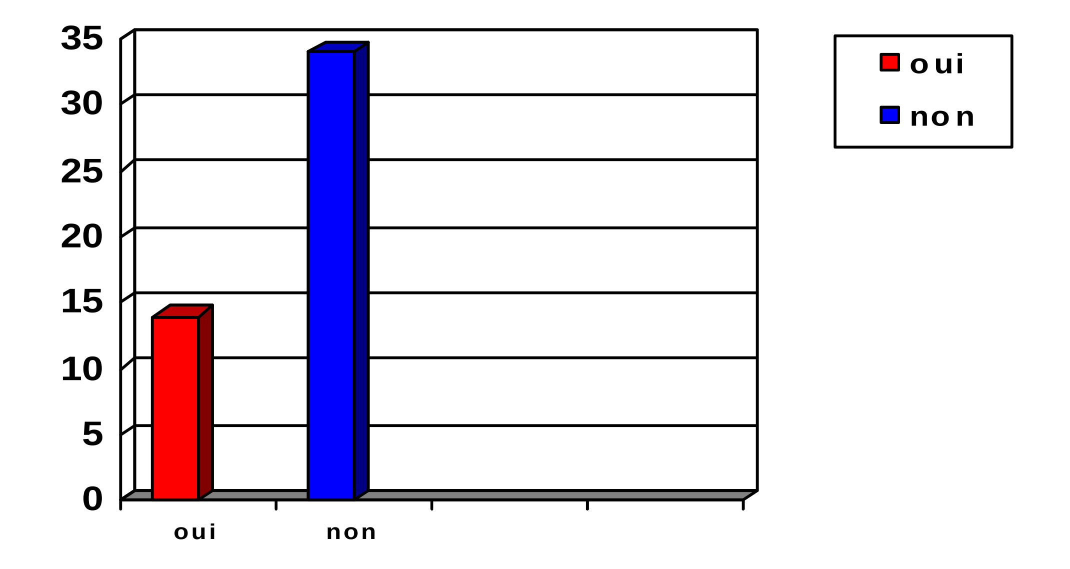
oui	non	rarement
13	22	13



Retenez le vocabulaire peu commun?

oui	Non
14	34

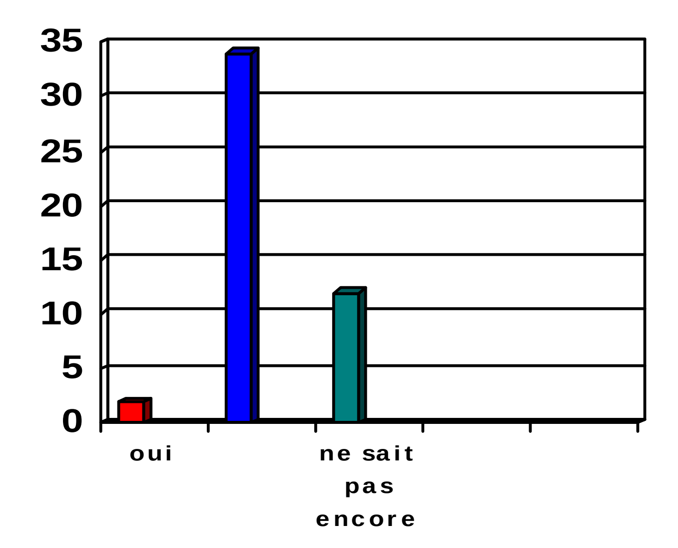
- Une partie importante n'arrive pas à retenir le vocabulaire peu commun, car ils ne cherchent pas la signification des mots et il ne les réemploient pas de sorte de les retenir.
- La partie qui affirme retenir le vocabulaire peu commun, c'est généralement celle qui cherche et réemploie les mots difficiles dans le contexte scolaire ou dans le contexte social.

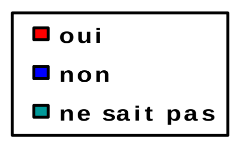


Souhaitez vous devenir professeur de français?

- Le nombre le plus important d'élèves ne souhaitent pas devenir professeur de français, il voient que c'est un métier très difficile vue leur niveau.
- D'autre ne savent pas encore.
- Deux élèves seulement voudraient devenir ; il ont un niveau considérable en français et aime la langue.

oui	non	Ne sait pas encore
02	34	12

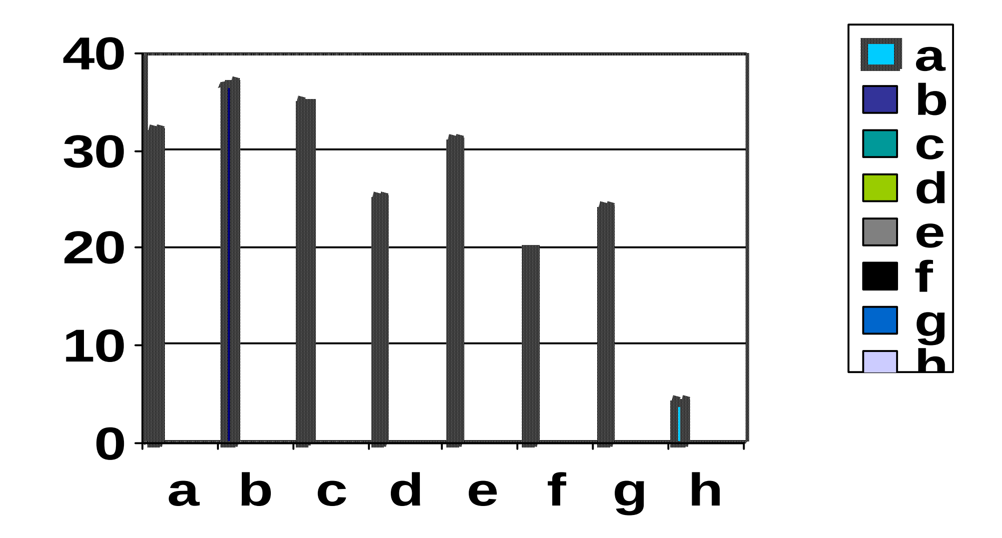




Quels sont les critères du prof idéal ?

- Comme réponse a cette question la majorité des élèves ont insisté sur la compétence et l'entrain du professeur. L'analyse des données vient soulever une question assez pertinente du rapport maître /élève qui facilite l'acquisition des savoirs enseignés. L'acte pédagogique est partie réalisé par le professeur qui n'occulte pas le besoin de communication de l'apprenant . Pour une stratégie adaptée un apprentissage serein.

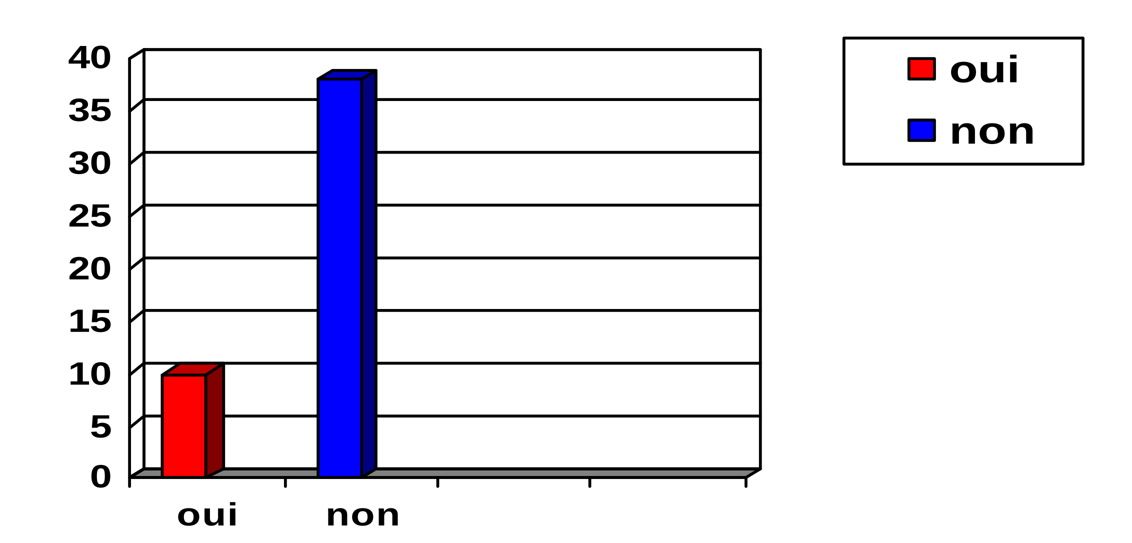
a	b	C	d	e	f	g	H
32	37	35	25	31	20	24	04



Le professeur monopolise-t-il la parole?

- A cette question la majorité des élèves affirme que leur professeur de français ne monopolise pas la parole en classe. Cela favorise la prise de parole de parole par l'élève puisque le maître lui cède la possibilité et le temps de le faire. Les autres y voient un inconvénient .cela peut être associé à leur non maîtrise de la langue.

oui	non
10	38



2.2 *Confrontation des résultats au questionnaire des professeurs :*

Nous avons constaté que certains professeurs n'ont pas répondu à quelques questions et d'autre l'ont fait avec simplicité et fluidité, nous avons associé cela à leur expérience.

Le tableau ci-dessous comporte l'analyse des résultats associés aux réponses de chaque professeur.

Professeur	L'analyse
P1	Les 8 ans d'ancienneté de ce professeur semble avoir une influence positive sur la qualité de son enseignement puisqu'il est tout à fait conscient de l'importance de l'oral et du déroulement de l'échange qui est bien organisé pour lui. Sa méthode est fondé sur la motivation pour inciter l'élève à parler.
P2	Ayant une expérience assez courte, ce professeur ne semble pas avoir toutes les réponses que nous avons demandé, l'importance qu'il accorde à l'oral est considérable est les propositions sont proportionnés mais que sur le plan théorique.
P3	Les réponses sont courtes ; fluides et fiables cela est incontestablement lié à l'expérience de l'enseignant. Les propositions pour aiguillonner l'interaction semblent être plus qu'intéressantes puisqu'elle reflète une

	certaine logique dans la progression fournie.
P4	Quoique cet enseignant ait une expérience vaste, il se borne aux méthodes proposées par le programme, sachant qu'il ne s'efforce nullement de diversifier les stratégies pour une meilleure pratique orale en interagissant en classe. Dans certaines réponses il nous propose de varier mais dans d'autres on remarque que c'est typiquement théorique.
P5	Les études avancés de ce professeur explique la fluidité et la logique de ses réponses (2éme année magistère) pour lui , en interaction , on est dans l'obligation de prendre en charge l'apprenant , sans négliger la diversification des thèmes et l'évaluation formative .
P6	Les réponses données sont limitées, elles sont associées à l'expérience du professeur de plus il ne semble pas être en possession d'une stratégie de communication interactive. L'évaluation est nécessaire mais le facteur temps est à prendre en considération.

P7	Les réponses sont claires, mais trop ambitieuses car certaines d'entre elles ne reflètent pas ce que nous vivons au quotidien dans nos écoles. L'évaluation est une règle et les activités ludiques sont à prévoir.

Nous rejoignons l'évidence que l'ancienneté et le bon entrain du professeur jouent un rôle incontournable. Il est important que nos enseignants songent enfin à réformer la qualité de leur enseignement.

2.3 *Résultats et analyses du cous échantillon :*

Afin de ne pas fausser les résultats de note enquête, nous avons fait l'enregistrement sans prévenir les élèves, de peur de les troubler ; étant relaxé il donneront des résultats meilleurs pour notre recherche.
L'enregistrement a été fait par le biais d'un téléphone portable.

Etablissement : Lycée colonel Lotfi – El Amria (AIN TEMOUCHNET)

Classe : 1as L3 Effectif :30 élèves et un absent

la date : 21 avril 2008 heure : 10h15 mn -11h

Projet : III (Ecrire une petite bibliographie romancée)

Séquence : 1 (relater un évènement)

Support : les tortues de mer

D'après B. Clavel, Légende de la mer.

Nous avons choisi la séance de compréhension car c'est celle qui demande le plus d'attention, de compréhension et d'interaction de la part des élèves.

Déroulement de l'interaction :

Nous allons utiliser (P) pour désigner le professeur et (E) élève qui seront

numérotés selon le tour de parole.

P : Ouvrez vos livres à la page 170. (Avec un ton qui appelle au silence)

Les élèves ouvrent leurs livres.

P : Quel est le titre de ce texte ?

E1 : Les tortues de mer

E2 :mdame c'est les tortues de mer

P : très bien. Et la source ?

E3 :Légendes de la mer.

P fronça les sourcilles

E1 : Non ; c'est le livre, (lekteb), (*en regardant son camarade , lui expliquant*)

L'auteur c'est *B. Clavel.* C'est quoi B, je ne sais pas madame. ?

P : Bernard Clavel est un auteur français

Comment est la ponctuation du texte ?

E2 : Normale

Sans donner plus de détails, le professeur ne les réclame même pas.

E4 parle avec E2, il lui demande des détails mais n'ose pas se manifester.

Le professeur réclame le silence et l'attention.

P : Quelles sont les hypothèses que vous proposez à ce texte ?

E2 semble avoir compris mais hésite et c'est E1 qui intervient pour demander des explications.

E1 : C'est quoi hypothèses …….sans intonation

P : Après avoir dégagé les éléments périphériques du texte, d'après vous, de quoi parle ce texte ?

E1 : Ah ! faradia

P : Oui c'est ça.

E1 : Dans le texte on parle des tortues de mer, peut être qu'elle s'est noyée (gharkat)

P : Très bien. Je vous propose de lire le texte. Nous vérifierons les hypothèses proposées tout de suite après.

Le professeur donne aux élèves 20 minutes de lecture en leur demandant de le faire crayon à la main, pour souligner les mots clés du texte. Il est 10h43mn

P : Avez vous terminé ?

E1, E2 E3…… : oui

P : vous venez de lire le texte. Je vous écoute.

E1 : c'est un pêcheur qui voit une tortue et les enfants (hagrinha)

P : est ce que c'est l'expression que l'auteur a utilisé ?

E5 : Laa

E2 : une petite tortue ils la piquaient pour lui faire remier les pettes et la tête.

P : bien oui c'est ça. Pouvait-elle se défondre ? (En avançant de quelques pas)

Un silence règne dans la classe. Le professeur prend un laps de temps important pour réaliser qu'il faut reformuler. Il répète la question 3 fois et à chaque fois elle attend plus d'un minute, cette question a pris 5 m n.

P : Etait –elle forte ?

E3 : Non……….

E1 prend la parole sans même attendre que son camarade termine. Le professeur n'intervient pas.

E1 : (ya lkitha) incapable de s'enfuir la pauvre bête devait souffrir beaucoup.

P : qui est Hurashima ?

E6 : (hirochima bomba).

P : ferme la ! (En avançant vers sa table)

E6 marmotte quelques mots puis ne dit plus rien jusqu'à la fin de l'heure.

E1 : pêcheur.

P : c'est exact. Que se passa –t-il quelques temps plus tard ?

E1 : eh bien, il fut surpris par un violent vent il avait peur de se noyer et la mère de la tortue((lisalakha) est venu pour le sauver et elle lui dit comme tu as sauvé ma fille je te sauve.

P : expliquez la visée de l auteur du texte…….

Le silence règne dans la classe. Quelques minutes plu tard un élève demande des explications.

P : Bien. Quelle est la morale que vous pouvez tirer de ce texte ?

E2 :c'est quoi une morale ?

P : Hikma.

E3 : Kama toudine toudane.

P : Oui c'est ça très bien. Nous allons essayer de récapituler. Reprenons dés

le départ.

C'est à cet instant que ça a sonné. Le professeur n'a pas remarqué le temps passer et n'a même pas regarder l'heure toute la séance.

Analyse du cours et diagnostic des difficultés

Nous avons remarqué que dans cette classe la participation était centré sur un groupe restreint d'élève (3) quant aux autres ils faisaient semblant de suivre alors qu'ils dessinaient ou lisaient carrément un autre texte. Le professeur n'est pas aller au fond de la classe pour voir ce qui s'y passe.

La lecture a pris 25 mn au lieu de 20, alors que c'est un texte qui ne demande que 10 mn du temps de la séance.

Chaque question, aussi simple soit-elle, a pris 2 à 3mn. Voir même plus.

Le professeur a pris 5 mn pour vérifier le cahier de texte.

, les erreurs et l'analyse.

Elève	Nombre d'intervention Et sa nature	Erreur et attitude	Analyse
E1(parents instruits)	11 efficaces,	- *la convocation de la langue materelle* (lekteb) - (faradia) - (gharkat) - (hagraniha) - (ya lkitha) - (lisalkaha) - *L'intonation* - C'est quoi une hypothèse, l'élève ne marque aucune intonation d'interrogation.	L'élève veut répondre mais ne trouve pas les mots : il fait directement appel à l'arabe. L'élève ne sait pas gérer l'intonation des ces propos pour l'interrogation la voix augmente ↗

		Lexique « je ne sais pas madame » au lieu de « je ne le connais pas » L'élève a presque monopolisé la parole durant toutes la séance, oubliant qu'il devait laisser faire les autres.	or le ton de l'élève a baissé ↘ l'élève a certaines difficultés liées à la sémantique étant inhabitué à respecter les tours de parole, il répond sans prendre en considération le reste de la classe.
E2 (père surveillant général)	4 peu efficace	*La prononciation* Mdame Remier Pettes - *L'intonation* C'est quoi la tortue de mer…	L'élève a des difficultés de prononciation et d'intonation
E3	4 peu efficace	*La convocation de la langue maternelle* Kama toudine toudane	Les réponses de l'élèves sont données en rabe, elles se limitent à un mot..
E4	00	//	//

	Aucune intervention		
E5	1 en arabe	*La langue maternelle* Laa	La seule intervention est faite en arabe
E6	1 pour détourner l'attention des autres élèves	Hirochima boumba	Le désintéressement se voyait chez cet élève

Synthèse :

nous avons remarqué que l'enseignant, étant habituellement le seul à connaître les réponses, ces échanges sont rarement de véritables occasions de communication, pour la plupart des élèves, donnent des piètres résultats dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

- Presque la totalité de l'échange est réalisé par l'enseignant ou il est centré sur une certaine catégorie d'élève.

- Les questions posées ne demandent généralement qu'un rappel de connaissance, elles font rarement appel à des processus mentaux supérieurs.

- Lorsqu'elles sont naturelles, les réponses des élèves se limitent à un mot ou à une phrase incomplète.

- l'enseignant accorde beaucoup de temps à la réflexion.

- Par sa réaction verbale ou sa gestuelle, l'enseignant pose un jugement de valeur immédiat sur toute tentative de contribution de l'élève.

- Lorsque plusieurs réponses sont proposées l'enseignant n'en accepte généralement que celle que, lui, considère la meilleure, ou donne la sienne.

- Certains élèves monopolisent la conversation, alors que d'autres ont rarement l'occasion de s'exprimer.

-Certaines questions de l'enseignant semblent être difficile, elles sont

objet d’incompréhension de la part de l’élève.(expliquez…)

- le professeur ne tient pas compte à chaque fois des erreurs faites par les élèves.

-Le professeur reformule rarement les questions. Il accepte la première réponse donnée par l’élève qui semble avoir assimilé

Conclusion

La pratique langagière nécessite de la part de l'enseignant un grand intérêt puisque c est l'une des activités maîtresses de la communication en français langue étrangère. C'est la raison pour laquelle l'accent est mis sur les productions linguistiques de l'apprenant. L'enseignant, qui a pour rôle d'établir une communication avec les apprenants et de transférer un nouveau savoir, en effet l'effort à conjuguer est remarquable et demande beaucoup de diplomatie de sa part.

Comme dans toute situation d'apprentissage, le niveau de l'apprenant est remis en question à chaque fois, car, par le biais de l'évaluation il perfectionne ses connaissances antérieures. L'erreur suscite un arrêt mais pas un attardement .car »*c'est une faute certaine mais excusable* » (1)

Rendre l'apprenant attiré par la langue et surtout par la pratique langagière et l'interaction dans les contextes divers, est plus qu'ardu. Dans le chapitre suivant nous allons proposer quelques activités afin de perfectionner la communication interactive aussi bien sur le fond et sur la forme.

---

(1) BAYLON,Ch, Fabre, P ; Initiation à la linguistique, ESP, Pari**s, p57**

Chapitre III
Proposition des stratégies palliatives

Pistes et activités de renforcement

Introduction

Les enseignants que nous avons interrogés sur l'apprentissage et l'enseignement communicatif, nous avaient proposé des points de vue différents quant à la démarche à suivre pour une meilleure interaction en classe de français langue étrangère. La procédure à adopter ne semblait être acquise de tous.

Quant aux apprenants, ils nous ont confié leurs soucis majeurs qui les empêchaient de s'exprimer et de prendre la parole délibérément en classe.

Dans cette partie de notre travail nous essayons de leur proposer quelques solutions pour inciter l'apprenant à prendre la parole et l'encourager à la pratique langagière dans le contexte scolaire ou social

1. *Le rôle de l'enseignant dans la gestion des difficultés du formé :*

Nous insistons tout particulièrement sur l'entrain et la bonne humeur de l'enseignant. Il peut partir de l'importance de la didactique de l'oral pour qu'il puisse parvenir à réguler l'oral de l'élève en acceptant de perdre lui-même la maîtrise de l'oral. L'enseignement de la langue étrangère doit se faire avec le moins possible (dire sans être idéaliste) de recours à la langue maternelle. L'intervention de l'élève ne doit pas avoir pour but de faire avancer le cour et l'intervention du maître dans le sous groupe ne doit prendre la forme du soutien. Rappelons que l'objectif primordial est d'amener l'apprenant à prendre la parole et interagir dans diverses situations. Il prend en considération les points suivants :

2. *Comment inciter l'élève à prendre la parole ?*

La meilleure façon de comprendre la faille de l'interaction, est de communiquer avec l'apprenant, en lui proposant de s'engager dans la construction de son savoir. L'enseignant est appelé désormais à saisir toutes les occasions d'interaction entre ses élèves ou entre ses élèves et lui même. Il incite l'apprenant à :

- communiquer quand l'occasion se présente
- communiquer de façon active avec les autres apprenants (les co-apprenants) dans les activités d'apprentissage, en faisant partager leurs connaissances et en participant à une relation d'aide.
- Prendre le risque de faire des erreurs en cherchant à exprimer leur intention de communication.
- ne pas hésiter à indiquer s'il a besoin d'approfondissement.
- apprendre à estimer les acquis et demander à être évalués.

- accepter d'être corrigés par le maître.
- accepter d'être corrigés par ses co-apprenants et de les corriger.

Des marques d'encouragement et de motivation sont sollicitées dans ce cas.

Pour impliquer l'apprenant dans la construction des savoir enseignés, il conviendrait de s'adresser à lui a travers l'emploi de « tu » ou « vous qui personnalise la question et demande à l'élève de s'investir.

3. *Le développement de l'interaction en classe* :

La qualité et la fréquence des échanges en classes entre l'enseignant et l'apprenant sont des facteurs qui facilitent le processus d'apprentissage. Lors des activités d'apprentissage, quelles soient individuelles ou collectives, la variété des interactions qui peuvent avoir lieu est infinie. Elle peuvent porter sur :

- l'explication des objectifs de l'activité et laisser à l'élève le droit d'intervenir.
- Les raisons pour lesquelles l'enseignant a choisi cette activité
- La négociation sur l'intérêt de l'activité, le thème et le support
- Les suggestion et des propositions de la part des apprenants quant au modalités de travail (individuelles, collectives , en temps limité ou non, avec ou sans désignation d'un rapporteur…)
- La répartition des rôles des apprenants au cours de l'activité proposée
- Les discussions qui s'opèrent au sein du groupe de travail.
- La validité d'une piste de recherche dans laquelle s'engager pour mener à bien la tâche proposée
- Des apports linguistique ou méthodiques
- Des corrections individuelles ou collectives

- L’utilisation d’aides (dictionnaire, grammaire, guide de conjugaison,…)
- Des encouragements de la part de l’enseignant.

4. *Les représentations graphiques* : ou ce qu’on appelle la schématisation.

Croire que l’entretien se limite à la verbalisation serait illusoire, car à chaque fois que nécessaire, on peut solliciter la représentation graphique qui devient un mode privilégié d’élucidation. Elle traduit sous forme d’image la conception mentale du modèle proposé par le maître. La schématisation est une échappatoire auquel l’enseignant fait appel en cas d’incompréhension pour amener l’élève a décoder le message verbale non compris. Elle pourra intervenir à la suite de cela. Nous proposons les deux figures ci-dessous pour clarifier l’importance du recours à la schématisation dans l’interaction

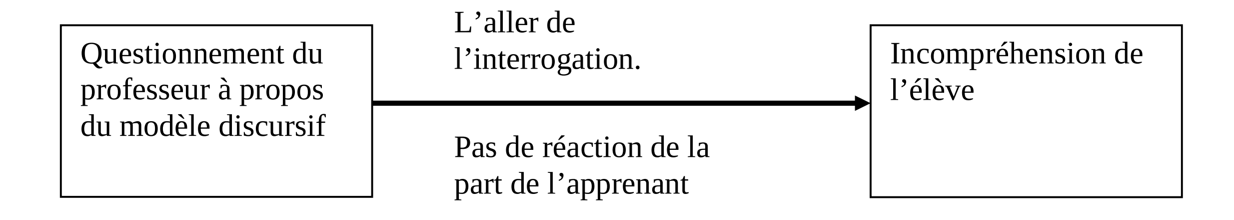


Figure : incompréhension de la verbalisation par l’apprenant

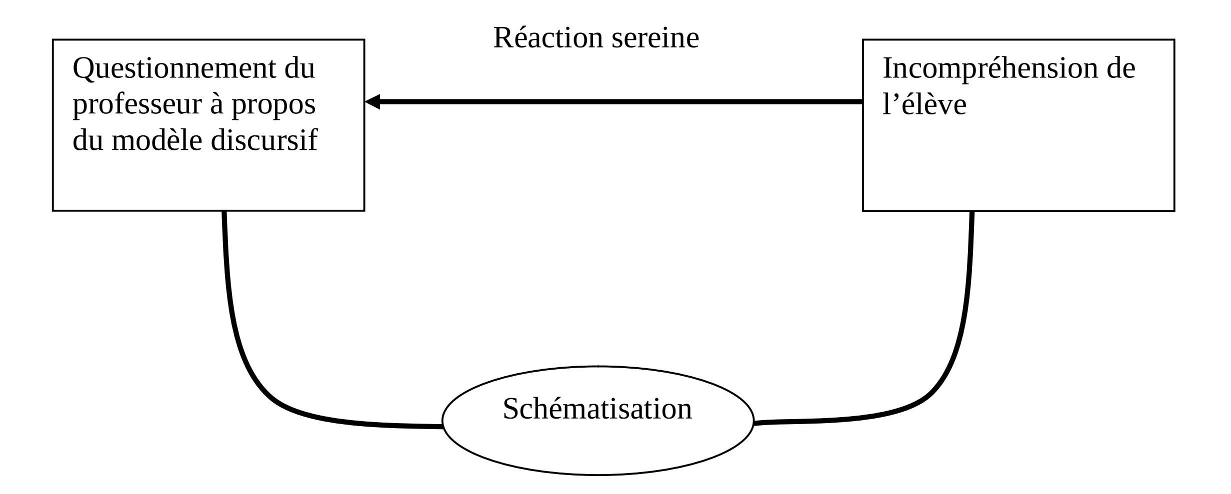


Figure : Compréhension par le biais de la schématisation et réaction de l'apprenant

5. *L'intégration du non verbale et du para verbal dans le verbale*.

Dans cette perspective, l'effort à déployer de la part de l'apprenant et de l'enseignant est considérable.

En intégrant le non verbal (les gestes ; le sourire….etc.) le para verbal(la voix, son volume, l'intonation…etc.)Au verbal ; le professeur prendra en considération la distance qui le sépare des apprenants ainsi que l'effectif. Le son de sa voix doit être fort et doit résonner dans la salle, la fluidité de la parole a aussi sa part d'implication. C'est des facteurs très importants pour capter l'attention de l'apprenant. Nous devons rappeler aussi, que l'enseignant assis derrière son bureau favorise l'indifférence et la paresse de l'apprenant.

Il faut dire qu'il se fera mieux comprendre en étant décontracté et étendu ; en ayant un visage ouvert, souriant et expressif, en illustrant ce qu'il dit avec des gestes naturellement adapté en corrélation avec l'articulation adaptés aux interlocuteur, le débit, et l'intonation qui doit être expressive et significative.

Pour l'élève, l'effort à investir est plus simple. Il utilise des régulateurs d'écoute et des marques d'assentiment (mimes, regards) afin de témoigner de son attention et permettre ainsi la continuité du cursus. Le professeur pourra se rendre compte de l'incompréhension de l'élève par son regard ou par un simple silence.

Comment l'enseignant peut surmonter sa gène même si c'est un débutant ?

L'enseignant peut se sentir gêné face à ses apprenants, ce qui est normal , tout comme un acteur de théâtre qui se trouve devant une salle comble. Il doit avoir des réactions pour ne pas transmettre cette gêne aux élèves et pouvoir mieux accomplir son rôle de diffuseur de savoir. Il veillera à

- Ne pas éviter de regarder les apprenants, ils vont le sentir et ça reflétera le malaise du maître. Il convient de préserver le contact visuel tout en promenant dans la classe.
- Bien gérer sa voix, la voix trop élevée fatigue l'apprenant et lui causes des mots de tête.
- Introduire des moments de silence pour pouvoir réfléchir à ce qui va venir et anticiper la question de l'apprenant.
- Garder son énergie pour capter continuellement l'attention de l'élève
-

Il est à rappeler que l'enseignant doit ingénieusement gérer la situation impasse face est laquelle est mis l'élève. Il empruntera différentes activités pour l'amener à interagir efficacement.

Nous proposons de faire appel à des activités sous formes de jeu ludique, défini comme un moyen d'exploration et de découverte de connaissances par l'action ludique du jeu. (61)

C'est aussi une activité physique et mentale purement gratuite, qui naît dans la conscience de la personne et qui s'y livre à d'autres buts que le plaisir qu'elle procure.(62)

Nous proposerons des devinettes à l'issu de chaque séance. Cela captera l'attention de l'élève et créera un esprit de compétition. L'effort sera fait ou par l'enseignant ou par les élèves eux mêmes. Mais pour une fois il faut le laisser à son aise.

6. <u>*L'organisation du savoir : comment ?*</u>

« Toute démarche didactique et toutes procédure rationalisée et économique d'enseignement aboutissent à la mise au point d'un modèle ou d'un itinéraire d'apprentissage, implique des décisions relatives :

- *au choix des éléments à enseigner ou à privilégier dans l'enseignement-*
- *à la mise en ordre de ces éléments suivant la stratégie qui semble la mieux adaptée aux buts recherchés (facilité, rapidité, consolidation de l'apprentissage, etc..)*

(61) GERMAIN , C., *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire,* Clé international, Coll. DLE, 1993,p106.

(62) REY-DEBOVE J. ; LEBEAU-BENSA B. ;Nouveau petit robert, Larousse ,Paris,1993, p1374

Ce dernier type de décisions détermine ce qui, dans un manuel, une méthode, ou simplement une pratique pédagogique suivi, est appelé « Progression » 63 (Galisson, Coste 1976)

Il n'existe malheureusement pas une progression universelle, que l'on pourrait donner comme modèle de la communication orale comme par exemple, enseigner les éléments de la langue en allant toujours du simple au complexe.

La progression choisi par l'enseignant et les progrès constatés chez l'apprenants sont liés, d'une part, au rythme d'apprentissage de l'apprenant, et d'autre part, aux besoins langagiers spécifiés par les différents apprenants. Il insistera sur l'écoute de l'élève.

Pour éviter la monotonie, en revanche, il adoptera un rythme, en faisant varier les modalités de travail : individuellement, à deux, à trois, en grand groupe. les activités proposée demanderont le réinvestissement des connaissances préalables.

Nous proposerons la progression suivante :

- une phase de stimulation de l'oral à partir d'une activité (thème et questions)
- Une phase de réflexion des apprenants.
- les apprenants prennent un temps d'échange
- une phase de recherche ou l'enseignant corrige les apprenants et élargie leurs possibilité d'expression.

- Les apprenants ainsi rechargés linguistiquement poursuivent le dialogue en reprenant ces apports.

---

63 GALISSON.R ; COSTE.D, op.cit. ; p212

7. *l'improvisation* :

« *Au lieu d'apprendre pour ensuite communiquer ; les apprenants acquièrent directement la langue étrangère en communiquant. Ils accèdent à la langue étrangère de manière personnalisée, de sorte qu'ils peuvent se sentir concernés par ce qu'ils disent ; responsables de leur propre parole et co- responsables de leur apprentissage* » 64 (Dufeu ; 1996,)

Si Dufeu reconnaît que l'interaction et l'improvisation stimulent l'expression il regrettent qu'elles n'offrent pas aux apprenants la possibilité de réemployer de nouveaux apport linguistique du fait de succession linéaire des activités.

« *Employer de manière plus libre les contenus de la leçon, alors que ceux-ci ne sont pas encore suffisamment intégrés et ça précisément dans le but de la maîtrise* » 65 Dufeu ; 1996)

Dans l'acte professionnel de l'enseignant, la préparation et l'improvisation ont un rapport de cause à effet dans la mesure où l'impasse de la première induit inéluctablement la seconde. Ca peut être un échappatoire, une issue de secours de crainte de perdre la face, en effet elle permet dans certain cas de combler un manque ou l'objectif tracé n'est pas attendu de l'apprenant.

L'enseignant, désormais, ne doit plus se borner aux méthodes de traitement académiques qui sont régies par les programmes, tracées préalablement autour du sujet discursif, c'est d'une situation plus libre

64 DUFEU. B,. Les approches non conventionnelles des langues étrangères.- *Paris : Hachette FLE*, 1996.p94

65 Ibid.

qu'il s'agit là ou le professeur fait appel à une méthode adéquate tracée par la situation elle-même de l'apprentissage sans sortir du contexte et l'objet de l'apprentissage.

Caré (1999) ajoute (cité par Leblanc M C 2002) que les interactions peuvent offrir une improvisation totale caractérisé par le dépassement de la règle de base selon la situation : là tout est à construire [66] et toujours en fonction de la situation.

8. *L'adaptation du vocabulaire et de la formulation du questionnement à l'interlocuteur*

La régulation des phénomènes de communication passe par la reconnaissance commune de leur existence, de leur complexité, de la difficulté de donner une place à chacun sans perturber l'avancement dans une tâche, de l'ambiguïté des codes, des stratégies et des points de vue investis dans les interactions, en classe comme partout ailleurs. L'apprenant peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.

Le vocabulaire utiliser par l'enseignant doit aller à l'essentiel avec précision et rigueur sans jargon. Le fait d'entretenir des lycéens et en

français langue étrangère doit inciter à manier un vocabulaire à leur portée mais sans céder à des facilités langagières pour éluder tout problème. Le type de question à poser serait « Que veux-tu dire ? » « Pourquoi as –tu procédé ainsi ? »

---

66 LEBLANC M.C, Jeu de rôle et engagement ; Ed L'Harmattan, UE, 2002.p67

Giordan.A et De Vecchi.G (1994)confirme : » *Lorsqu' il n'y a pas véritables questionnement, on assiste à un appêt dans la construction de la pensée* » [67]

Nous devons proposer aux 'enseignants des outils qui correspondent au niveau de l'apprenant : le questionnaire à choix multiples (QCM)L'apprenant écoute deux fois un document sonore (enregistré), et doit répondre aux questions qui lui sont posées en cochant par exemple la réponse qui lui semble juste.Le QCM comporte deux, trois ou quatre choix. .Le QCM peut comporter des éléments de réponse de type : « vrai », « faux » ; « pour » « contre » ; « oui » « non » « on ne sait pas »…. Il peut comporter aussi des éléments de réponses divers en référence au document écouté, comme dans l'exemple suivant :

Comment réaliser un QCM ?

L'enseignant doit avant tout trouver un document sonore qui correspond à thème donné. il tentera par là de vérifier la compréhension de l'apprenant. Il peut également créer et enregistrer un corpus .Ensuite, il suffit de repérer dans le corpus ce qui peut faire l'objet d'une question. Il

rédige ses questions au fur et à mesure, et il la place dans sa grille d'évaluation pour préciser la nature de l'erreur et tenter de lier les autres apprenants proposer la bonne réponse.

Passant du moins difficile au plus difficile, nous proposerons après le QCM de formuler des questions qui nécessitent une prise de parole plus longue pour éluder le silence.

---

67 GIORDAN.A et De VECCHI.G, Les origines du savoir ; Del lacos Nestlé, Paris, 1994

Ex : Quand se passe la scène ?

Là, on laisse la liberté de la réponse à l'élève.

L'enseignant doit adapter son choix lexical à la compréhension et l'assimilation de l'apprenant.

Ex : si l'élève ne comprend pas le mot « dissimuler » l'enseignant peut lui suggérer un synonyme « cacher ». L'élève devra le noter sur un carnet et tenter de le réemployer.

-Nous pouvons également proposer une liste de mots isolés que l'élève va devoir mettre dans le contexte correspondant au sens du mot ou de distinguer entre eux.

Ex : un ami, un pote, u collègue, un camarade, un copain.

9. *Comment écouter ?*

Etant donné que l'interaction verbale se base sur l'écoute du locuteur, l'interprétation de son message et ensuite réagir, il conviendrait d'adopter une stratégie d'écoute, aussi bien pour l'élève que pour l'enseignant.

-L'enseignant doit faire preuve d'écoute active pour pouvoir évaluer et former l'apprenant. Nous donnerons quelques consignes d'écoute dans le tableau suivant è travers lequel le professeur pourra s'évaluer et perfectionner son écoute.

	Toujours	Rarement	Jamais
Lorsque votre élève émet une idée qui n'est pas claire, demandez- vous des détails ?			
Lorsque votre élève vous parle, vous anticipez ce qu'il va dire ?			
Lorsque vous écoutez vos élèves, pensez- vous à autre chose ?			
Lorsque votre élève vous parle, le regardez-vous ?			
Lorsque votre élève ne termine pas son énoncé, prenez vous l'initiative de terminer à sa place?			

L'enseignant doit gérer l'écoute de l'apprenant. Il va devoir diviser l'écoute en trois étapes :

- Le pré écoute : c'est le premier pas vers la compréhension.
- Là il va falloir introduire soigneusement la présentation de la situation, pour mettre en condition psychique l'élève pour qu'il soit prêt à recevoir.

- L’écoute : la première écoute pour que l’apprenant se concentre sur la compréhension. Des questions d’interpellation sont envisageables

- Une deuxième écoute permettra à l’apprenant de vérifier les données et pouvoir ainsi compléter la réponse.

- Après l’écoute : c’est la ou l’apprenant sait ce qu’on attend de lui.

Nous pouvons vérifier l’écoute de l’apprenant par le biais d’exercices appropriés.

Nous suggérons les exemples suivants.

Ex1 : proposer aux apprenants des mots au tableau. Après l’écoute leur demander comment ces mots ont été utilisé dans le discours , avant la fin de l’heure

Ex2 : demander à l’élève d’identifier des termes descriptifs à titre indicatif, en rapport avec le lieu, le temps etc.…

Ex3 : faire écouter deux reportage à l’apprenant et lui demander de comparer par la suite.

10. *La démocratisation de la parole en classe.*

On ne peut attendre de personne, même d’un enseignant bien dans sa peau, expérimenté, bien formé, qu’il maîtrise constamment toutes les facettes des phénomènes de communication, en particulier lorsqu’elles sont cachées ou implicites. Cela a été remarqué pendant la réalisation de notre enquête, car nous avons pris le temps dans les classes et les établissements scolaires, de communiquer sur la communication , de s’interroger sur ce qui se passe, de confronter des points de vues.

Dans les classes, il semble qu’on consacre fort peu de temps au fonctionnement du groupe classe et du travail, nous nous sommes

interrogés sur les habitudes de communication, les stratégies d'interaction, sur la prise de parole et sa démocratisation en classe de langue

Pourtant, ce n'est pas très difficile. Il suffit de prendre un quart d'heure de temps en temps, si possible en situation, juste à l'issue d'une activité ou en cours de route, pour interroger les élèves.

Ils sont sensibles aux phénomènes de communication, ils remarquent que certains parlent tout le temps, que d'autre ne disent jamais rien ; ils distinguent ceux qui parlent pour se faire remarquer, mais n'ont pas grand chose à dire, et ceux qui ont des choses intelligentes à dire, mais n'osent pas.

L'apprenant, dans la plupart des cas, ne parle pas en français dans son milieu familial, il doit surmonter des difficultés diverses : difficultés d'ordre affectif, difficultés liées au statut important qu'il donne à l'arabe pour la compréhension du français. Degref nous précise : « *Le bain de la langue, indispensable à l'apprentissage de la linguistique est réduit à la durée du temps scolaire* »*(1)*

Chacun, dès sa prime enfance, devient par la force des choses " expert en communication ", chacun a des choses à dire sur le contenu de l'apprentissage ou même sur d'autres choses, les tabous par exemple. Les prises de parole et pouvoir le faire devant les autres même si c'est pour se faire remarquer ou s'admirer a besoin de se développer mais il a besoin aussi de « quoi dire ? » et « comment ? ».

Une partie des problèmes de communication, relèvent de l'enseignant et une autre relève du groupe classe. Le pas à franchir est relativement simple :

C'est la démocratisation de la parole, permettre à tout le monde de parler même si c'est pour dire n'importe quoi, ensuite il faut l'assumer en

l'améliorant

On peut apprendre à analyser tous les phénomènes évoqués, et tenter de les maîtriser, à condition d'en parler, de poser ouvertement les problèmes des prises de parole, de l'inégalité dans la communication.

En résumant ce qui a déjà été dit, on est arrivé à l'idée qu'en classe la plupart des élèves peuvent prendre la parole et interagir avec l'enseignant mais ils ne le font pas de peur de se tromper. L'école exerce une grande influence mais le milieu familial aussi puisque les apprenants dont les parents sont analphabètes et défavorisés, ne jouissent d'aucune aide ou apport communicatif en français en dehors de l'école : la langue française n'est pas perçu comme un moyen de communication.

S'ils sont placés dans un autre milieu, et si on les poussait à communiquer en leur donnant le temps et en remédiant à leurs lacunes à chaque fois que la situation le demande, ils pourront perfectionner leurs compétences de communication orale en interagissant de façon spontané sans crainte.

11. *l'évaluation formative :*

Evaluation et enseignement/apprentissage sont intimement liés dans le processus d'acquisition de savoirs et de savoir-faire. L'erreur, est le point tremplin vers l'expression juste.

Comme l'erreur fait partie intégrante de la communication verbale, elle ne doit être banalisée car c'est par le biais de ses erreurs que l'apprenant progresse et teste le fonctionnement du système qu'il est en train de se créer.

Il est préférable de ne pas l'interrompre car il n'aime pas être mis à l'indexe et lui laisser privilèges de s'auto- corriger lui-même ou par ses co-apprenants. Il conviendrait alors d'envisager des activités de systématisation et de réemploi à partir des erreurs relevées sans les dramatiser en faisant des remarques qui contribuent à l'isolement de l'élève d'avantage , par exemple : « je me demande quel français on t'a appris » ou . « D'où est ce que tu as eu ça ? » Ou des commentaires qui prennent la forme d'un sarcasme : « quelle intelligence !! » Ces exemples sont relevés du quotidien de nos écoles, essayons de ne pas les passer sous le silence.

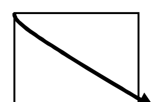
<u>L'évaluation se fera sur deux axes</u> :

- <u>Critères linguistiques</u> :

- audibilité ou l'écoute.

- phonologie : schéma intonatif, phonétique : il est préférable de travailler sur la phonologie et l'intonation en empruntant un thème qui répondent au besoin de l'apprenant. Un débat en séance d'expression orale. L'enseignant devra orienter le débat et faire travailler l'oral le plus possible par la majorité des élèves.

Nous proposons la liste des marques intonatives suivante que l'enseignant utilisera pour évaluer l'intonation la prosodie chez l'élève.



.L’ordre

L’interrogation..

Montée lente de l’hésitation.

Phrase assertive.

L’exclamation / surprise

- rythme et débit
- complexité de la langue :
- phrases achevées/inachevées
- tentative d’utilisation de structures complexes
- recherche d’enchaînements, de liens logiques
- capacité à reformuler une phrase perçue comme incorrecte
- richesse de la langue :
- variété du lexique
- personnalisation ou emprunts de phrases-types ; l’enseignant vérifiera. si l’apprenant a produit lui même ses phrase ou s’ il a suivi un modèle.

- modalisation du discours c'est-à-dire la structure et la progression.

- correction de la langue :

- justesse lexicale

- correction morphosyntaxique.

- Critères pragmatiques :

  L'enseignant prend compte que l'élève :

  - comprend la situation dans laquelle il est placé
- la prend en compte et s'y adapte
- respecte les normes sociales ou professionnelles élémentaires
- écoute son interlocuteur
- sait maintenir l'échange avec son interlocuteur
- n'attend pas systématiquement les sollicitations de son interlocuteur
- repère les éléments d'information pertinents et les transmet
- prend des initiatives pour recueillir l'information nécessaire
- demande des précisions complémentaires
- sait gérer l'imprévu
- utilise des stratégies de compensation pour comprendre son interlocuteur (fait répéter, reformuler, demande des explications)
- utilise des stratégies de compensation pour se faire comprendre, (reformule, compense par la gestuelle, réoriente son discours)
- réagit aux réponses données
- est capable d'une prise de parole en continu
- sait ne pas reproduire à l'identique un énoncé-type appris par cœur

- sait argumenter
- nuance ses arguments en fonction des contraintes
- sait se montrer persuasif, s’investir
- structure son propos

Quelle démarche corrective adopter ?

⇒ Eviter de corriger à’’ chaud.’’
⇒ Au moment de la correction linguistique, donner toujours en premier à l’apprenant qui a commis l’erreur, l’occasion de se corriger.
⇒ Solliciter ensuite le groupe classe
⇒ Ne donner soi même la correction que si personne ne la trouve
⇒ Montrer que l’énoncé (morphosyntaxique ou lexical) incorrect dans la situation où il a été produit, peut devenir correct dans d’autres situations.
⇒ Si il s’agit d’un procédé déjà connu, procédé après la correction à des activités de rappel de la règle telle qu’elle a été précédemment découverte par les apprenants et l’élaboration de micro dialogues réemploi et de mémorisation.
⇒ Faire répéter les réponses justes dans le but de corriger l’aspect phonique de la parole.

Les outils pour évaluer cette compétence sont divers, l’enseignant doit savoir comment le dispatcher.

12. *La remédiassion à l’interférence*

Comme nous l’avons déjà cité, dans certaines situations l’élève fait appel à la langue maternelle pour communiquer sa pensée, il convient de ne pas occulter le fait que la convocation de L1 n’est pas toujours sans avantage. Souvent celui-ci se met à l’aise dans son comportement langagier et retrouve une verve qu’on ne lui connaissait pas. C’est à croire qu’il était prisonnier et veut se libérer en libérant son expression.

Pour ce qui est du contexte dans lequel intervient L1, il faut citer d'abord la situation où l'apprenant est interpellé et doit répondre. Il y a aussi la situation où l'enseignant demande à ce qu'on explique un mot ou une expression, Ici c'est presque systématique. Beaucoup d'élèves proposent le sens qu'ils ont trouvé en ayant recours à la traduction. Dans un cas similaire l'enseignant doit intervenir ingénieusement en donnant la bonne réponse, si elle n'est pas donnée par un autre élève, et tenter de la faire répéter pour qu'elle soit encrée

13._La motivation et l'affectivité de l'apprenant_

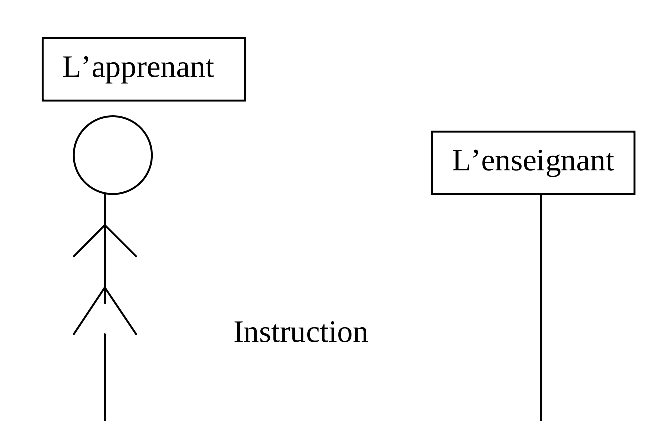
La motivation dans l'interaction s'échafaude sur l'accord et la confiance qui s'installent entre l'enseignant et l'élève. Il est souhaitable que l'enseignant sollicite la parole de l'apprenant à travers des formulations qui ne prennent pas l'image d'un pouvoir. Au lieu de dire » est que tu sais ce que nous avons fait la dernière fois? » il dira « peux tu me rappeler ce que nous avons fait la dernière fois ? » Si les apprenant éprouve des difficultés à s'intégrer c'est parce qu'ils ne savent pas de quoi il s'agit.

Préparer l'apprenant c'est lui donner de l'importance ; l'impliquer, l'intégrer et le mettre en confiance. Nous suggérons aussi à nos chers enseignants d'encourager l'apprenant, avec des termes simples et généreux (très bien, excellent, parfait…), même si sa réponse est l'objet d'une évaluation.

Récapitulons :   comment rendre l'apprenant actif ?

Nous fournissons les suggestions suivantes : faire écouter des documents sonores variés (reportage, chanson, interview avec leur chanteur préférés …etc.) dont les thèmes suscite l'intérêt et la curiosité de l'apprenant, et pourquoi pas les négocier avec les apprenants eux-mêmes. Par la suite nous proposerons des exercices divers aux apprenants tel que :

- exercices de répétitions, là les apprenants doivent répéter des phrases voir même des séquences sous forme de dialogue ou monologue, pour pouvoir s'habituer à la prononciation correcte
- exercices de repérage ou l'apprenant est sensé repérer des mots, des fragments de phrase ou même des phrases, ça vise de tester son écoute et sa compréhension
- des passage a troues sont prévisible aussi, là ou l'apprenant devra compléter par des mots relevé du document sonores.
- la correction se fera de la même façon que nous l'avons proposée précédemment.



Tâtonner, remédier, développer et surtout perfectionner : une progression évidente, il suffit de l'utiliser pour accroître la qualité de notre enseignement là ou la langue est en rupture avec la communication. L'élève, étant en perpétuel rejet de la langue, est facile à gérer, par l'effort qu'on lui demande de fournir ; par son intégration, par son affectivité vis-à-vis de la langue mais surtout de l'enseignant lui-même. En effet, nombreux sont les apprenants qui se réconcilient avec la langue suite à la motivation et à leur rapprochement de leur professeur qui a su réveiller en eux une inspiration et un intéressement inhabituels.

Ce dont nous avons le plus besoin c'est de savoir animer un cours de langue en introduisant des activités incitant à parler et interagir de façon égalitaire. Les thèmes et les supports doivent être négocié avec l'apprenant lui-même, de cette façon il se sentira en partie responsable du savoir qu'il apprend, impliqué il se retrouvera à construire son savoir lui-même. Il sera appelé à s'auto évaluer et à évaluer ses camardes, voila un effort qu'il n'a pas l'habitude de fournir. Nos apprenants glorifieront enfin la langue…

Conclusion

Conclusion

Le principal enseignement est celui qui prend en charge l'apprenant en vue d'atteindre les objectifs tracés préalablement. L'enseignement du français langue étrangère n'offre pas une finalité mais plutôt des finalités qui sont souvent confrontées à un dilemme dans le secondaire algérien. Faut-il rappeler que l'une des finalités majeures est de maîtriser la pratique orale en interagissant efficacement, dans le contexte scolaire ou plus encore, dans le contexte social et professionnel. L'apprenant peut avoir la possibilité de surmonter sa timidité et sa gène en s'exprimant plus clairement et efficacement en français langue étrangère, qui n'est pas à la porté de tous. Quant à l'enseignant dont la tâche est d'aiguillonner l'enseigné, devra être à la hauteur de la fonction qui lui a été attribuée, en effet la pratique vivante n'est pas facile à gérer.

La priorité de l'interaction verbale doit combler toutes les facettes, en prenant en considération des points importants et diversement situés par rapport à la forme et au fond de la production qui ne peuvent être occultés si l'intention visée est la performance bien entendu. En effet quand on parle de l'échange et de la communication verbale, il est incontournable d'évoquer, la morphosyntaxe, la prononciation, l'intonation, pour prendre soin de la qualité sonore de la parole dans une progression thématique modalisée sans avoir recours à la langue maternelle. En accordant plus d'importance à l'oral qu'à l'écrit, on favorise la compréhension et l'expression qui sont la règle de base.

Les objectifs visés à l’oral sont désormais bien clairs :

- comprendre
- intervenir efficacement et de façon active.
- construire son propre savoir
- libérer sa penser et s’affirmer.

Par le choix des supports adaptés aux apprenants, le travail de l’enseignant visera désormais l’aspect culturel et communicatif, l’élève s’exprimera désormais car il se sent impliquer et motiver de l’être, en admettant que l’erreur fait partie intégrante de l’apprentissage. L’objectif de ajuster la parole et l’interaction, sera accompagné d’une évaluation formative afin d’y remédier, perfectionner la qualité de sa parole, de façon égalitaire avec ses camarades et lui laisser la possibilité de retrouver une verve envie d’expression qu’on lui connaissait pas.

Palper les lacunes se fait par l’apprenant lui même ce qui lui permet de se reconnaître en partageant son savoir avec celui des co-apprenants. De la sorte, l’enseignement primitif se sera révolu en cédant la place à des méthodes nouvelles plus performante qui visent surtout la pertinence et la compétence à l’écrit mais beaucoup plus à l’oral.

La didacticisation que nous avons proposé n’a aucunement l’objectif de radicaliser sur un coup de baguette l’enseignement du français langue étrangère en Algérie que même des didacticiens pointus n’ont pu le faire, mais plutôt essayer de lui donner un statut qui est le sien et introduire quelques changements et permettre ainsi à l’enseignant comme à l’apprenant de révérer la langue et lui agréer d’être en perpétuelle évolution.

C’est ça la didactique, un effort jamais achevé……

Bibliographie

- ABRAMI .PH et al *, L'apprenant coopératif, théories, méthodes, activités*, Les Edition Chamelière, Montréal, 1996
- ADAM, J.M., *L'argumentation dans le dialogue*, *Langue française*, n°112, Paris, Larousse, 1996
- ALTET ;M,La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques, PUF ,coll. "Pédagogies d'aujourd'hui ; Paris, 1994
- Amado. G, Guittet*, La dynamique des communications dans les groupes* , Ed. A. Colin, Paris, 1975
- ASFOLTI, J, L'erreur un outil pour enseigner ;Ed Hachette, Paris, 1997.
- - ATLAN, J ; L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE ; Alsic Vol. 3, numéro 1, juin 2000
- AXIAQ.J , *L-Awtonomija ta I-Istudent ta kaz studju ta kas*,_thèse de master of arts; université de malte;1996
- BAYLON. C et MIGNOT. X, *La communication*, Nathan éditions, 1999
- BAYLON,Ch, Fabre, P ; *Initiation à la linguistique*, ESP, Paris, p57
- BAKHTINE, M, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984
- BERARD. E, *L'approche communicative* :théorie et pratiques, Paris ; clé international, 1991.
- BIRDWHISTELL, R. L. *Kinesics and Context. Essay on Body Motion Communication. Philadelphia* , University of Pennsylvania Press.2002
- BLANCHET .PH, *Linguistique textuelle* ; Ed Armand Colin ; Paris, 1998
- BOURDONCLE .R, ORSONI. M.A ; *les travaux sur la formation des enseignants et des formateur*s, Tome1, TNRP, Paris, 1997
- BRET F; parler à l'école. Ethiques, mobiles et enjeux, Armand Collin, Paris ;1991
- BRUNER. J, *Comment les enfants apprennent à parler*, Cernons et Retz, paris,1997
- nécessaires évolutions, dans le Français dan le Monde, mars- avril 2002

- CHAUDRON, C, *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning. Cambridge:* Cambridge University Press.1998,
- CHOMSKY. N, Review of B.F *Skinner's verbal Behavior* », Langage ; 1969 cité par Cuq J.P et al ; *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère* ; Ed. CLE, Paris, 2003
- COHEN G, *Le travail de groupe: Stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène*. Les edition de Chenelière,1994
- COHEN .J, *Structure de la poétique française,* Flammarion, Paris 1966
- COSTE, D; GALISSON, R, *Dictionnaire de la didactique les langues*; Hachette, Paris, 1976.
- COSTE, D, *Les discours naturels dans la classe* , in Le français dans le monde nº 183, 1984
- CUQ, J. P, *Dictionnaire de la didactique les langues;* Hachette, Paris, 1976
- DAVIS(W.J.K), *Towards autonomy in learning: process or product**?;*** Londres, council for Educational Technology,1987.
- DE VITO. A, Joseph, *les fondements de la communication humaine*, Gaétan Morin éditeur ; Québec ; 1993.
- DEGREF .Ch, De l'expression orale à l'expression écrite, une pédagogie de la communication. In »Ecole d'aujourd'hui, école de demain », Bruxelles n° 32, 2ème et 3éme trimestre2001
- DUBOIS. J, *Dictionnaire de linguistique*, Lib. Larousse,Paris, 1973
- DUFEU B,*. Les approches non conventionnelles des langues étrangères*,Hachette *FLE*, Paris, *1996*
- DUMOD ; *liberté pour apprendre*, Paris, 1973.
- DUPONT .P, *La dynamique de la classe* ; Ed Hachette, Paris ;1982.
- DUVERGER, J, *L'enseignement du français en Turquie* : entre éditions et nécessaires évolutions, dans le Français dan le Monde, mars- avril 2002

- FERRY.G, *la pratique du travail en groupe*, Dumont, Paris 1970
- JONNERET PH et all, *Créer des conditions d'apprentissage*, Ed de Bœck, Bruxelles ,2003.
- HOLEC.H, *Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro dirigé* in « auto apprentissages », le français dans le monde, février mars 1992.
- GALLAMAND, M, *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*, Clé internationale, Pris ; 1981
- GERMAIN , C., *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Clé international, Coll. DLE, 1993
- GIORDAN.A et De VECCHI.G, *Les origines du savoir* ; Del lacos Nestlé, Paris, 1994
- GOFFMAN .E, *the Neglelected Situation*,. Ed de Minuit, Pris;1988
- - KERBRAT-ORECCHIONI.C, *Les interactions verbales, Approche interactionnelle et structure des conversation*, Ed Armand Colin ; Paris,1998
- LABOV et FANSHEL cité par Trognon,.A, *Analyse interlocutoire*, Ed. A. Colin, Paris, 1986
- LAUGA.H , *L'implication du sujet dans son apprentissage* , in Variation et rituels en classe de langue. LAL. Paris. Crédif- Hatier,2002
- LEBLANC M.C, *Jeu de rôle et engagement* ; Ed L'Harmattan, UE, 2002
- -.LOUIS A et Al ; *Dictionnaire de la pédagogie* ; Ed. Bordas, Paris ,1999.
- LUSHER , J.M, *Proposition pour un pré-traitement des unités conversationnelles*, VerbumXII, 1989 ;
- *M*AIGUENEAU.D, *les termes clés du discours*, le seuil ; « Mémo », Paris ; 1996

- MALSONL, *Les enfants sauvages : mythe et réalité*, Union générale d'édition, Paris, 1964
- MARKUS, H., KITMAYA, S. *The cultural construction of self and emotion* ,

1994.

- MARTIN, D., *Communiquer pour apprendre, c'est faire de l'oral à plein temps* , Paris, Delachaux et Niestlé, 1991,
- MATHIEU, J et RAYMOND. T , *Manuel de psychologie*, Edition VGOT, Pris, 1985
- METELLUS. J, Voyage à travers le langage, Ortho-Edition Isbergues(Nord), France.1996
- MOESHLER. J, *Pragmatique et conversation, Eléments pour une analyse pragmatique du discours*, Ed hâtier_ crédif, Paris
- PERRAUDEAU.M, *Echanger pour apprendre*, Armand Colin, Pris, 1998.
- PERRENOUD, PH., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1994
- PERRET –CLEMONT, A.N, *la construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* ; Armond Colin, Paris, 1996
- REY-DEBOVE J. ; LEBEAU-BENSA B. *;Nouveau petit robert*, Larousse ,Paris,1993
- SAUSSURE. F , *Cours de linguistique générale*, Ed ENAG, 2ème édition, Alger , 1994
- SCOTT-BOURGET. V, *Approche de la linguistique*, Ed Nathan, Paris, 1994
- SMITH, F, *la compréhension et l'apprentissage* ; édit HRW, Montréal ,1975.
- TAGLIANTE.C, *La classe de langue*, Ed CLE international, Paris, 1998
- DABENE.M, *Quelques étapes dans la construction des modèles*, Didactiques du français, état d'une discipline, Ed Nathan, Paris,1996
- TABOURET KILLER, *A propos de l'acquisition du langage*, Aspect du langage, Janvier 1966
- VANOYE F, cité par MAIRAL .C, BLANCHET .PH, *Maîtriser l'oral* ; Edition Magnard,1998
- VIGER . G ; *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE,

international ,2000.
- WEISS , J. *Enseigner la communication, un défi*, Neuchâtel, IRDP, 1992.
- WIENER, Norbert. *Cybernétique et société*. Paris : Editions des Deux Rives, 1962

Web graphie:

- ; http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/atlan/alsic_n05-rec3.htm
- http://fr.wikipedia.org/wiki/Image:Schema_communication_generale_jakobson.png
- -http://www.ac-nancy-metz.fr/enseign/languesLP/françai/Profs/Docs/Oral/COral1.htm
- www.epc.univ-nancy2.fr/EPCHPT_F/pdf/Apprentissage%20differ.pdf
- http://averreman.free.fr/aplv/lg- fle/ num51-langues/.htm
- - http://scholar.google.com/scholar?q=le+d%C3%A9bit+de+compr%C3%A9hension html
  http:/recherche-aix-mrs-iufm.fr/publ/vovn1/an igues3/index htlm
- http://scholar.google.fr/scholar?q=la+notion+de+l'erreur++ses+type/html
- http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/lamym htm#L

Le résumé :

La communication est aujourd'hui un fait social majeur ; c'est la pierre angulaire du développement et l'élément vital du progrès. Dans l'enseignement du français langue étrangère en Algérie, le problème de communication et d'interaction se pose de façon particulièrement aigue. Le souci des pédagogues est de faire tout d'abord des élèves des auditeurs attentifs, leur donner la confiance et le sang froid d'exposer leur idée à un public, leur communiquer le plaisir de parler en français à autrui et de multiplier leur contact. Voilà un projet qui exige imagination et endurance de la part de l'enseignant.

L'interaction, comme moyen privilégié de l'acquisition d'une langue étrangère, est un échange communicatif entre deux ou plusieurs inters actants. Elle peut être du type langagier (explicite), ou du type non langagier (implicite).

Pour amener l'élève à interagir efficacement, il est capital de prendre en charge tous les paramètres affectifs et disciplinaires qui peuvent l'impliquer au maximum à la mise en œuvre de son savoir ; en gardant une certaine marge de liberté, il saura associer : savoir, savoir être et savoir faire. Ce dont nous avons le plus besoin c'est de savoir animer un cours de langue en introduisant des activités incitant à parler de façon égalitaire. Il convient, alors, de prendre en compte ses repères socioculturels puisqu'il ne vient pas seul en classe, c'est un oignon composé d'un amalgame de peine qui entre dans la classe. L'investigation de l'apprenant, par la négociation des thèmes et des supports avec lui, peut avoir un apport important quant au processus d'apprentissage : le rendement est garanti.

Tâtonner, remédier et surtout perfectionner : une démarche facile il suffit de savoir l'appliquer là ou la langue est en rupture avec la communication. Il est important de savoir faire le lien entre la pédagogie d'une langue et l'élève qui la glorifiera.

Mots clés :

Interaction, communication, écoute, reformulation, accommodation, didactisation,

Pédagogie, erreur, autocorrection, inter-correction.